المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيكاني



الاختبارات القبلية | المنظمات المتقدمة
الملخصات العامة | أسئلة التحضير
الأهداف السلوكية

الأستاذ الدكتور
أكرم ياسين محمد الألوسي

استراتيجيات ما قبل التدريس

بسم الله الرحمن الرحيم



استراتيجيات ما قبل التَّدْرِيس

الاختبارات القبلية - المنظمات المتقدمة

الملخصات العامة -أسئلة التحضير

الأهداف السلوكية


تليجرام : هنا سور الأزبكية
أكبر مكتبة رقمية

استراتيجيات ما قبل التَّدْرِيس

الاختبارات القبلية - المنظمات المتقدمة
الملخصات العامة -أسئلة التحضير
الأهداف السلوكية

الأستاذ الدكتور

أكرم ياسين محمد الألوسي

قسم معلّم الصفوف الأولى ، كلية التربية
الأساسية / حديثة ، في جامعة الأنبار

الطبعة الأولى

2025م



رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (/ /2025)

بيانات الفهرسة الأولية للكتاب

عنوان الكتاب: استراتيجيات ما قبل التّدْرِيس الاختبارات القبلية - المنظمات المتقدمة - الملخصات العامة - أسئلة التحضير- الأهداف السلوكية

تأليف: الألوسي ، أكرم ياسين محمد

بيانات النشر: عمان، ، ابصار ناشرون وموزعون، 2025

رقم التصنيف:

الواصفات:

ISBN:978-9923-29-- 4 : ردمك





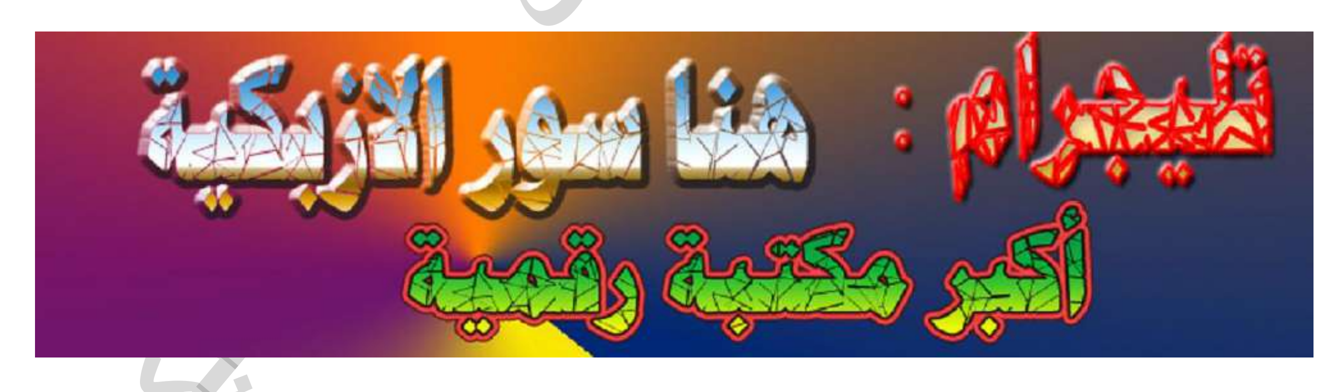
بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

قَالَ اللَّهُ تَعَالَى :

﴿ يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖۚ

وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ خَبِيرٞ ﴾

(سورة المجادلة، الآية - 11)



الإهداء

سيِّدي وحبيبي وأطيب من وطئت قدماه على سطح المعمورة...

مُعلِّمنا وشفيعنا يوم التَّناد...

إلى الرسول الكريم (مُحمَّدٍ) صلَّى الله عليه وآله وسلَّم...

إلى... من علموني ما كنت اجهل... وأناروا بعلمهم طريق المستقبل...

أساتذتي الأفاضل...

زملائي واحبتي الأوفياء... (اعتزازاً واحتراماً)...

طلبة العلم جميعا

اهدي ثمرة جهدي هذا

المؤلف



المحتويات

الفصل الأول

الفصل الثاني

الفصل الثالث

الفصل الرابع

الفَصْلُ الخَامِسُ




تليجرام : هنا سور الأزبكية
أكبر مكتبة رقمية

استراتيجيات ما قبل التدريس

- تقديم :
- استراتيجيات ما قبل التدريس :
- مقدمة :
- مفهوم الاستراتيجية :
- الاستراتيجية القبلية :
- وظائف الاستراتيجيات ما قبل التدريس وأهميتها :


تليجرام : هنا سور الأزبكية
أكبر مكتبة رقمية

بسم الله الرحمن الرحيم

- تقديم :

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان مالم يعلم، وأفضل الصلاة والسلام على أكرم خلق الله قاطبة سيد الأولين والآخرين امتثل أمر ربه فكان خير معلم، علم من الجهالة وهدى الله به من الضلالة أمر بالعلم أمته فقال : " العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة " وقال : " تعلموا من المهد إلى الحد " فأنزل الله عليه سورة القلم إعجازا وتعظيما لشأنه، وبعد...

ان العصر الحالي الذي نعيشه يتسم بالعديد من التغيرات السريعة والمتلاحقة والتي من سماتها الثورة المعلوماتية، وسهولة الوصول إليها وانتقالها وتضاعفها، وكان من نتاجها كم هائل من المعلومات ومصادر التعلم المتعددة، والوسائط والمستحدثات التكنولوجية التي غيرت كثير في أساليب التعليم والتعلم، وانتقل محور الاهتمام في العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم، والتركيز على النمو المتكامل والشامل للمتعلم أمراً أساسياً، كما فرضت التغيرات المتسارعة والانفجار المعرفي المستمر على التربويين، أن يتعاملوا مع التعليم كعملية ليست لها حدود زمنية أو مكانية، وأن تستمر مع الفرد لتسهل له التكيف مع هذه المستجدات والمستحدثات.

لقد أصبح من الضروري أن تستخدم الاستراتيجيات التعليمية المناسبة في تدريس المواد الدراسية المختلفة التي تستهدف تعليم الطالب (التلميذ) كيف يتعلم، وكيف يفكر، وكيف يشارك بفاعلية من خلال استراتيجيات ما قبل التدريس (التعليم) التي تؤدي الى جعل المتعلمين أكثر واقوى فاعلية، وكما انها تنمى المهارات الجديدة لديهم التي تساعدهم على التكيف مع المستجدات والمستحدثات الجديدة، ومن خلالها يتحولون من الحالة السلبية إلى الحالة الايجابية كالحركة، والنشاط، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وطرح الأسئلة، وممارسة الأنشطة وعمليات التفكير، واستخلاص

الأفكار وعرضها، والتعبير عن وجهات النظر، مما يساعد على اكتساب الخبرات التعليمية بطريقة فعالة وتكوين الشخصية المتكاملة وتنمية مهارات التفكير بأنواعه.

وقد برزت الحاجة إلى إعداد هذا الكتاب (استراتيجيات ما قبل التدريس)، لمساعدة الطلبة والمدرسين والمعلمين في المدارس والجامعات على تبني استراتيجيات قبلية تدريسية متنوعة ومناسبة، تساعد الطلبة على التعرف على الموضوعات المواد الدراسية من خلالها، وعدم الاقتصار على أن يكون المدرس هو المصدر الوحيد للمعلومات.

وسوف نستعرض في الكتاب أهم استراتيجيات ما قبل التدريس، وقد جاء الكتاب في خمسة فصول وهي :-

- الفصل الأول : الاختبارات القبلية Pre-Tests -
- الفصل الثاني : المنظمات المتقدمة Advanced Organize -
- الفصل الثالث : الملخصات العامة Over Views -
- الفصل الرابع : أسئلة التحضير Preparatory Questions -
- الفصل الخامس : الأهداف السلوكية Behavioral Objectives -

وفي الختام اقول آمالنا الكبير في أن يكون هذا الكتاب عوناً للمدرسين والمعلمين ولأبنائنا من الطلبة والتلاميذ في تسهيل مهمات التعلم، وأن يستفيدوا في الواقع التربوي من خلال ممارستهم العمل الفعلي، والله من وراء القصد.

المؤلف

- استراتيجيات ما قبل التدريس : Pre-Instructional Strategies:

- مقدمـــة :

ان طرائق التدريس الاعتيادية (التقليدية) المستندة الى الحفظ والتلقين والاستظهار مازالت تأخذ فعلها في عملية التدريس (التعليم) ليومنا هذا، إذ تستعمل في تدريس المواد الدراسية المختلفة في مدارسنا ومعاهدنا وكلياتنا الجامعية، وبجميع مراحلها المتعددة من دون إشراك التلاميذ (الطلبة) في تدربهم على التعلم الذاتي الذي يفتح بابا واسعاً مستقبلاً للاعتماد على أنفسهم في اكتساب المعرفة العلمية بأنواعها.

فالاتجاهات التربوية الحديثة تؤكد في التركيز على موقف الطالب الايجابي في العملية التدريسية وتدعو الى إثارة دافعيته وتزويده بخبرات تعليمية جديدة.

إن التطور العلمي والتقني في هذا العصر أدت الى إحداث تغييرات سريعة متتالية في كل مجالات الحياة، ومكنت الإنسان من غزو الفضاء، وزيادة سيطرته على بيئته واستثمار مواردها المختلفة وتطويرها وجعلها بهيئة جديدة وتحويلها الى أدوات ومواد تؤدي الى زيادة تقدمه العلمي المستمر.

فالدول أخذت تتسابق فيما بينها من اجل التفوق العلمي والتقني، وعدت التقدم في مضمار العلم مفتاحا للتقدم والتطور في الميادين كلها، لان الإيمان بالعلم يقود الى امتلاك أساسيات التفكير العلمي، ويعني ذلك تغيرا ضروريا في العنصر البشري، بحيث ينتقل الى مستويات أعلى توصف بأنها (علمية).

ومن هذه النقطة، وجب التخطيط لعمليات غاية في الدقة والشمولية، وتنفيذ تلك العمليات من اجل تفكير الانسان ليكون تفكيرا يؤمن بالأسلوب العلمي الذي يقوده الى افتراضات سليمة فيفضي الى نتائج سليمة صحيحة في كافة الميادين الحياتية. (محمد، 1991).

أن تطور وسائل الإعلام وثورة الاتصالات، وما يرتبط بها من سرعة انتقال المعرفة تشكل عوامل تضغط على المؤسسة التربوية، لتحقيق المزيد من الفعالية والاستحداث والتجدد والابتكار لمجاراة هذه التغيرات الحديثة، مع هذا التطور والانفجار السريع المتقدم. (الطيطي، 1992).

وأن التربية تتبوأ موقعاً مهماً في بناء الدول والمجتمعات وتطويرها، ذلك لأنها تهدف بشكل عام الى إحداث تغيرات في سلوك الانسان، وتنمية شخصيته وتوجيهه نحو خدمة مجتمعه وتطوره المستمر المتقدم.

كما أن للتربية اهمية في توجيه العمليات التي بموجبها يختط المجتمع طريقه في البناء والتطور، فكثير من الأمم ومنها، امتنا العربية استطاعت ان تحافظ على تاريخها وتراثها من خلال زخم التربية واعطائها دورها الطبيعي في خدمة المجتمع، فهذا الدور المهم يتأتى من دورها في بناء الانسان من جميع النواحي العقلية والجسمية والخلقية، لكي يكون هذا الانسان الذي يعيش في مجتمعه عضوا نافعاً نشيطاً. (ولنكثن، 1965).

ان التربية تحقق أهدافها عن طريق المدرسة التي تعد مؤسسة مجتمعية تسعى الى تطوير العملية التربوية وجعلها مواكبة لمتطلبات العصر الحديث الذي يتسم بأتساع المعرفة والتطور التقني، ولكي تحقق ذلك فأنها تحتاج الى من يقودها ويوجهها من المدرسين والمعلمين، فالمدرسون (المعلمون) هم أحد العناصر المهمة في الجهاز التعليمي والتربوي، إذ يتمثل فيهم النضج العلمي والخبرات الفنية، والقدرة على توجيه المهني والأشراف على أعمال التخطيط والمتابعة في الإطار الفني لمادة تخصصه التي يدرسها. (ابراهيم، 1968).

والدور المهم (المميز) الذي يؤديه المدرس في تحسين التعلم، وتحقيق أهدافه المنشودة جعل جهود الكثير من الدول المعاصرة في إعداده وتأهيله على شكل الذي يجعله قادرا في تطوير المجتمع وطاقات أبنائه، ولا يكاد اثنان من المشتغلين بالتربية يختلفان على ان العلاقة قوية موجبة بين الاهتمام بالمدرس وبين نجاح العملية

التربوية في تحقيق أهدافها، وكذلك في الحضارة الحديثة لا تجد شعبا من الشعوب وصل الى التقدم إلا وكان اهتمامه بمدرسيه اكبر بكثير من الاهتمام بغير من الآخرين.

وقد تتكون عملية التعليم من طرفين مهمين أحدهما، (الطالب) والآخر (المنهج / الكتاب المدرسي)، وأن طريقة التدريس تعد حلقة الوصل بين الطرفين، فالمنهج لا يخرج الى حيز التنفيذ ما لم يكن هناك طريقة تدريس، تضمن كيفية ترجمة المادة الدراسية / المنهج وتوضيحها وإيصالها للطلبة وتوجيه الأنشطة والفعاليات توجيها صحيحا، لذا أصبحت العملية التعليمية (المدرس، المنهج، الطالب) بحاجة الى وسيلة اخرى ينساب عبرها المنهج وخبراته تسمى (طريقة التدريس) أو التعلم، يستخدمها المدرس لنقل المعارف والمهارات والمفاهيم والعلوم الى المتعلم، ولا يمكن تفضيل إحداهما على الأخرى (أي المنهج والطريقة)، فكما يقال ان... (منهجا فقيرا في محتواه وجيدا في طرائق تدريسه لهو افضل بكثير من منهج غني في محتواه، وسيء جامد في طرائق تدريسه). (الصفار، 1987).

فالتربية الحديثة أولت اهتماما كبيرا لطرائق التدريس واستراتيجياتها، واتخذها ركنا من أركان بناء العملية التعليمية بوصفها وسيلة فعالة في إنجاح العملية التربوية، لما لها من اثر في تفكير الفرد، فأساليب التدريس وطرائقه المختلفة ليست واحدة في كل عصر وفي كل مجتمع، بل هي وليدة حاجات، وظروف ومطالب اجتماعية، فهي تتغير بتغير الأهداف والاهتمامات التربوية لمواجهة متطلبات المجتمع وحاجاته الضرورية المهمة. (الموسوي، 1994).

أن الطرائق التدريسية وأهميتها قد تنوعت وتعددت بشكل كبير، ومع هذا التنوع يستبعد التربويون فكرة الاعتماد على طريقة واحدة، وإهمال ما عداها من الطرائق التدريسية، إذ لا توجد طريقة واحدة تناسب الطلاب أو المدرسين جميعا، أو تصلح للجميع لتدريس الموضوعات التي تتضمنها المواد الدراسية المختلفة، والاستخدام

المستمر لطريقة واحدة مهما كانت جيدة يؤدي الى سأم الطلبة ومللهم، وتحيل هذه الطريقة الى أسلوب روتيني يفقدها الكثير من قيمتها العلمية. (اللقاني، 1982).

فالتدريس نشاط تواصلي يهدف الى إثارة التعلم، وتسهل مهمة تحقيقه، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي تم استثمارها، وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل باعتباره وسيطا في أداء موقف تربوي – تعليمي.

ان معرفة المدرس الواسعة بطرائق التدريس، واستراتيجيات التعليم المتنوعة وقدرته على استخدامها، تساعده في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، بحيث تصبح عملية التعليم شائعة وممتعة للطلبة، ومناسبة لقدراتهم، ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية واحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية الملائمة الصحيحة. (مرعي، 2002).

اذن فالطريقة التدريسية الجيدة التي يتبعها المدرس ما لديه من أساليب وأنشطة ووسائل تعمل على جذب انتباه الطلبة، وجعلهم يرغبون في المادة العلمية ويتوقون اليها، وتعد الأساس في نجاح المدرس في عمله المهني، وفي إيصال المادة العلمية الى طلبته بصورة ايجابيه.

فالطريقة الناجحة في التدريس هي التي يوصل المدرس من خلالها الدرس الى الطلبة بأيسر السبل، لان النجاح لن يكون حليفة في عمله إذا كان لا يمتلك طريقه جيده، فمعيار التعلم في مهنة التدريس هو ما تستطيع ان تفعل، لا ماذا تعرف، ولا يقاس نجاح المدرس بمقدار ما يعرف، بل بمقدار قدرته على جعل غيره يعرف ويعمل، ولكن تبقى الحقيقة ان لا فائدة من طريقة جيدة بلا فائدة تسعى الطريقة الى توصيلها لأذهان الطلبة. (الاحمد، 2001).

فالعملية التعليمية عند تجديدها وتحسينها لا يقتصر الاعتماد على محتوى المناهج والمقررات الدراسية، إذ ان الاستخدام الأمثل لطرائق التدريس واستراتيجياته

يعد على قدر كبير من الأهمية في هذا المجال، وإذا أردنا إيجاد جيل مفكر مبدع يأخذ على عاتقه عملية التطوير، لابد ان يرافق بناء المناهج وتطويرها تطويرا في أساليب وطرائق التدريس، واستراتيجيات التدريس.

والمدرس القادر على معرفة الاساليب والطرائق التدريسية واستراتيجيتها المتنوعة، وكيفية استخدامها تساعده بلا شك في معرفة الظروف التدريسية للتطبيق، والطريقة المناسبة لكل ظرف تعليمي، بحيث تصبح عملية التعليم مشوقة وممتعة للطلبة ومناسبة لقدراتهم وثيقة الصلة بحياتهم اليومية وحاجاتهم وميولهم ورغباتهم. (ابراهيم، 1968).

ومن خلال التوسع الحاصل في المعارف والمعلومات نتيجة للثورة العلمية والتكنولوجية، وتبعا لانتشار التعليم وتطور مؤسساته وتباين مستوياته وتنوع أهدافه ومراميه، فكان لابد من إيجاد استراتيجيات جديدة، تتصف بالمرونة، وتنشط فكر المتعلم ليكون فاعلا بالعملية التربوية الجيدة. (الحصري، 2000).

- مفهوم الاستراتيجية :

أن كلمة استراتيجية (Strategy) : كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية إستراتيجيوس، وتعني (فن القيادةً)، ولذا كانت الاستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلي المهارة " المغلقة " التي يمارسها كبار القادة، واقتصر استعمالاتها علي الميادين العسكرية، وارتبط مفهومها بتطور الحروب، كما تباين تعريفها من قائد لأخر، وبهذا الخصوص فإنه لأبد من التأكيد علي ديناميكية الاستراتيجية، حيث أنه لا يقيدها تعريف واحد جامع، فالاستراتيجية هي فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو لكونها نظام المعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحرب، ويتفق الجميع في ما يلي :-

1. اختيار الأهداف وتحديدها.
2. اختيار الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف وتحديدها.

3. وضع الخطط التنفيذية.

4. تنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك.

ولم يعد استخدام الاستراتيجية قاصراً علي الميادين العسكرية، وإنما امتد ليكون قاسم مشترك بين كل النشاطات في ميادين العلوم المختلفة، ومنها الميدان التربوي. (زيتون، 2000).

وهناك عدة من تعاريف للاستراتيجية (Strategy)، منها :

- " فن استخدام الخطط المنظمة في حل مشكلة معينة ". (Webster's , 1971).

- وهي " مجموعة من الأنشطة وأساليب التفاعل الاجتماعي والأكاديمي والبيئي التي يقوم بها الطلبة لتعلم ما يهدف اليه المنهج ". (Oliver , 1977).

- وأنها " مجموعة الطرائق والتقنيات التي تضمن تحقيق الأغراض الموضوعة ". (جبرائيل، 1983).

فاستراتيجية التدريس : هي عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقاً، بحيث تعينه علي تنفيذ التدريس علي ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنيها، وبأقصى فاعلية ممكنه. (زيتون، 2000).

وأنها " المسار التربوي الذي يتبعه المعلم في فلسفه تربوية من جهة، والسياسة التربوية من جهة اخرى، وتتميز بالشمول والتكامل والمرونة والترابط في الجوانب الكمية والنوعية "، علماً ان الاستراتيجية التعليمية مرادفة لإجراءات التدريس (Proceedurs) تتكون من :-

- الاهداف التدريسية.
- التحركات التي يقوم بها المعلم.
- الامثلة والتدريبات والانشطة التعليمية.
- استجابات الطلاب الناتجة عن المثيرات التي يعدها المعلم ويخطط لها.

- اثارة دافعية الطلاب.
- ربط عملية التقويم بعلمية التعلم.
- تحدي المعلم لقدرات التلاميذ (الطلاب).

وان استراتيجيات التدريس تعمل على تسهيل عملية اكتساب المعلومات والحقائق، وتساعد على تكامل المعرفة واسترجاعها، وتحدث بشكل متسلسل ومنظم لتحقيق الأهداف الدراسية المعدة سابقا من خلال تفاعل ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات وهي :

1. استراتيجية ما قبل التدريس - pre – instional strategy :
2. استراتيجية التدريس - Instional strategy :
3. استراتيجية التقويم - Evaluation strategy :

فالاستراتيجيات التدريس هي سياق من أساليب وطرق التدريس، وتقنيات تنشيط الفصل الدراسي المتغيرة حسب معايير عدة لعل أهمها، هو الموقف التدريسي، وإنها أسلوب المدرس / المعلم في تدريسه للمواد الدراسية، وفي طريقه لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وإنها كذلك الوسائل والأدوات والإجراءات التي يستخدمها لمساعدته في مَهمته، وإنها أيضاً الجو العام داخل الفصل الدراسي المساعد على الوصول - بشكل منظم ومتسلسل - إلى مُخرجات تعليمية مقبولة في ضوء الإمكانات المتاحة، إنها كل ما سبق، لكنها باختصار التخطيط المُسبق والخطة التي يتبعها المعلم لتحقيق هدف تعليمي. (شاهين، 2011).

- الاستراتيجية القبلية :- Per-Instructional Stregy :-

بصفتك مدرساً (معلماً)، فكم مرة طلبت من طلابك أن يقرؤوا الدرس الجديد قبل أن تشرحه لهم في الأسبوع القادم مثلا؟ لاشك في أنه كان مرات عديدة، ولاشك أن كل مدرس يتمنى أن يقرأ طلابه الدرس الجديد قبل أن يشرحه لهم، ففي ذلك فوائد

كثيرة إلا أنه - مع الأسف الشديد مثالاً : إذا كان في القاعة (الصف) أربعين أو ثلاثين طالباً، وطلبت منهم أن يقرؤوا موضوع الدرس الجديد قبل أن يشرحه لهم فإن خمسة أو ستة أو عشرة طلاب على الأكثر سيقرؤون موضوع الدرس الجديد من الكتاب المقرر، أو من مرجع، وهذه تعتبر إحدى استراتيجيات ما قبل التدريس (التحضير للدرس الجديد).

والسؤال هنا هو : كيف يمكن لي كمدرس أن أضمن أن جميع طلابي سيقرؤون الدرس قبل أن أشرحه لهم؟ وهل في ذلك من فائدة؟ وماذا يقول البحث العلمي عن استراتيجيات ما قبل التدريس (التعليم)، وعن فعاليتها؟.

أن استراتيجية ما قبل الدرس يفترض فيها أنها تسهل عملية تعلم الطالب من خلال وظيفتها التوقيعية، أو التقديمية، أي أنها تسهل عملية تعلم الطالب عندما يطلع مقدماً على ما سوف يشرح له، أو ما يجب أن يتوقعه في الفصل أثناء الشرح، من أسئلة إذا أجاب عنها قبل أن يسمع شرح المدرس فسوف تزوده بفكرة، أو منظور شامل وعام، أو توقعات نفسية لما سوف يشرح له.

أن الاستراتيجيات القبلية (استراتيجية ما قبل التدريس)، نشاطات تمهيدية أو استطلاعية ضرورية للاستراتيجيات التدريس، يتعرف بواسطتها التلاميذ (الطلبة) على المظاهر والمجالات والمبادئ العامة التي تميز مادة دراسية محددة او اكثر.

وتعرف استراتيجية القبلية : مجموعة من الانشطة التي تعطي قبل تدريس المادة او الموضوع للطلبة ليتعارفوا من خلالها ما سيدرسونه، او ما يجب ان يتوقعوه في اثناء شرح الدرس للمادة. وانها " مجموعة من الأنشطة التي تعطى للطلبة قبل تدريس المادة لهم، ليتعرفوا على ما سيتم شرحه لهم أو ما في أثناء الشرح للمادة ". (Hartley and Davies , 1976).

وتعرف أنها " نشاطات تمهيدية أو استطلاعية ضرورية لاستراتيجية التدريس، يتعرف الطلبة من خلالها المجالات والمبادئ العامة التي تميز مادة دراسية محددة أو أكثر ". (Joyce , 1978).

وفي منتصف القرن العشرين أشارت البحوث والدراسات التربوية، ان هنالك استراتيجيات قبلية في التدريس لمبادئ وأساليب تهيأ الطلبة وتحفزهم للدراسة والتعلم، تسبق استراتيجيات تدريس الموضوع أو المادة الدراسية، تعمل على تسهيل عملية تعلم الطالب من خلال وظيفتها التوقعية، أي أنها تسهل عملية التعلم عندما يطلع مقدما على ما ينبغي ان يتوقعه في الدرس أثناء شرح المدرس، وتزويده بفكرة أو منظور شامل أو توقعات نفسية لما يشرحه المدرس، وتؤدي دورا مهما في النهوض بتدريس المادة لما تقوم به من تفعيل دور المتعلم وإثارة دافعيته وتجعله نشيطاً متحفزاً في العملية التعليمية ومتميزاً.

- وظائف الاستراتيجيات ما قبل التدريس وأهميتها :

ان الاستراتيجيات ما قبل التدريس لها وظائف منها :-

1. تساعد في زيادة وضوح المادة الجديدة وهذا يقلل من نسيانها.
2. تعد اطاراً عاماً وشاملاً يترتب عليه التعلم اللاحق من خلال ربط ما يجب ان يتعلموه مع ما يعرفونه ويفهمونه.
3. تساعد في انسجام الطلبة، وتكيفهم لمحتوى الموضوع او المادة الدراسية التي سيتعلمونها، فتجعلهم على اتصال بمادة التحضير المكلفين بها، او المادة الدراسية التي سيدرسونها. (Hartley , 1973).

وأن متطلبات عمل (المدرس الناجح) هو مساعدة طلبته على تخطيط أعمالهم وواجباتهم المدرسية من خلال أثارتهم لدراسة الموضوع الجديد الذي سيتم تعلمه في الدرس القادم.

فاستراتيجيات ما قبل التدريس لها فاعليتها في زيادة التحصيل والاحتفاظ بالمعلومة لدى المتعلم، وبخاصة ان ضعف الدافعية للتحصيل ليس أمرا طبيعيا، بل يرجح عوامل التحكم فيها أو التخفيف من تأثيرها على الأقل ما يمكن.

والمتعلم لديه دافع طبيعي للتعلم، مما يعطي المدرس فرصة لتعزيز هذا الدافع الطبيعي، وتوظيفه في توفير دافعية عامة للتعلم المدرسي لدى الطلبة بصورة عامة شاملة. (الخطاب، 1988).

ونوضح بشكل موجز يمكن تلخيص أهمية استراتيجيات ما قبل التدريس ما يلي :-

1. أن الهدف من استراتيجيات ما قبل التدريس، هو تزويد الطلبة بفهم أساسي للمادة قبل أن يُطلب منهم القيام بالعمل الفعلي في الدرس.

2. تتضمن استراتيجيات ما قبل التدريس إدخال المفاهيم والمحتوى قبل الدرس الفعلي، ويمكن القيام بذلك من خلال مجموعة متنوعة من الأساليب، مثل المحاضرات أو مقاطع الفيديو أو القراءات أو المناقشات الفردية أو الجماعية.

3. ان استراتيجيات ما قبل التدريس، تعتبر طريقة فعالة لضمان إعداد الطلبة بشكل كافٍ للدرس.

4. يمكن استخدام استراتيجيات ما قبل التدريس لاستهداف متعلمين محددين.

5. وكذلك لتقديم نظرة عامة على المادة، على سبيل المثال، إذا كان الدرس سيركز على موضوع معين، فيمكن استخدام استراتيجيات ما قبل التدريس لتقديم الأفكار والمفاهيم الرئيسية، سيساعد هذا الطلاب على اكتساب فهم أفضل للمادة قبل بدء عمل الدرس.

6. ان استراتيجيات ما قبل التدريس هي التقنيات والأساليب المستخدمة لإعداد المتعلمين لدرس أو نشاط.

7. يمكن استخدام هذه الاستراتيجيات لتمهيد الطريق لدرس أو مراجعة مواد من درس سابق أو تقديم مفهوم جديد أو توفير سياق تعليمي.

8. تعد استراتيجيات ما قبل التدريس جزءًا مهمًا من التدريس في الفصل الدراسي، حيث توفر للمدرسين فرصة لتقييم المعرفة السابقة للمتعلمين وتركيز التعليمات على مجالات الحاجة.

9. يمكن استخدام استراتيجيات ما قبل التدريس لتحديد توقعات الدرس.

ومن هذه الاستراتيجيات لما قبل التدريس هي :-

أولا : الاختبارات القبلية Pre-Tests :

ثانياً : المنظمات المتقدمة Advanced Organizers :

ثالثاً : الملخصات العامة Over Views :

رابعاً : أسئلة التحضير Preparatory Questions :

خامساً : الأهداف السلوكية Behavioral Objectives :

أن هذه الاستراتيجيات تمكن الطلبة من المبادرات الإيجابية في الموقف التعليمي أثناء متابعتهم المعرفة التي يقدمها لهم المدرس، من خلال المشاركة بإسهامات ذاتية زيادة ما موجود في الدرس نتيجة التحضير المسبق للدرس والاطلاع عما فيه بوسائل عدة، وسنتناول هذه الاستراتيجيات بالتفصيل وبشكل اوسع.

الفَصْلُ الأوّل

أولاً : الاختبارات القبلية Pre-Tests :

- مقدمة :
- مفهوم الاختبارات القبلية :
- اهمية الاختبارات القبلية :
- مميزات الاختبارات القبلية :
- شروط الاختبارات القبلية الجيدة :
- أنواع الاختبارات :

بسم الله الرحمن الرحيم

الفصل الأول

أولاً : الاختبارات القبلية Pre-Tests :

مقدمة :

يعد التقويم قديم قدم اول محاولة بدأها الانسان لتعلم شيء لأخر من بني جنسه، فالإنسان القديم اعتمد على التجربة في تعلمه واستطاع ان يقوم سلوكه استناداً على نتائج ذلك السلوك.

كان معلم الحرف او الصنعة في المجتمعات البدائية القديمة يقوم بعملية التقويم عندما يقوم بإصدار حكم على مدى اتقان المتعلم اداء عمل مهاري ومدى نجاحه في ذلك العمل.

وخلال ظهور الكتابة بدأت بوادر عملية التعليم، فأن القياس كان يقوم اساسا على التسميع الشفهي، وكان الهدف الاساس للتعلم، هو تدريب المتعلم على حفظ الحقائق او المقطوعات الأدبية واعادتها من الذاكرة، وكان من الطبيعي ان يقوم القياس على هذا النوع لان المواد لكتابية لم تكن متوفرة كما في هذا اليوم وظل هذا النوع من القياس قائماً على الاسئلة الشفوية والملاحظة والحكم الشخصي سائداً في معظم الحضارات القديمة.

ولكن بعض المجتمعات القديمة استخدمت وسائل من التقويم على درجة معقولة من التطور، فقد دأب الصينيون القدامى على استعمال التقويم الموضوعي لاختيار الحكام والاداريين لمختلف مقاطعات ومدن الصين حيث كانت تجري لهم اختبارات تحريريه للمتقدمين، وتكون فيها الاسماء سريه ويتولى تصحيح اجابات المتقدمين اكثر من مصحح واحد للاختيار.

أن الامتحانات كانت تجري بشكل متتابع من القرية الى المدينة الى المقاطعة، يشترك فيها الاف من المتقدمين ويمتحنون في موضوعات شتى تتضمن اللغه والحساب والشعر والتاريخ والفروسيه والرمايه، اي ان الامتحانات كانت على نوعين نظرية وعملية.

وفي المجتمع اليوناني، فقد كان المعلمون الاوائل مثل (سقراط وافلاطون)، يستعملون وسائل تقويم شفوية (حواريه)، وفي نفس الوقت يشير البعض الى وجود دلائل على استخدام الاختبارات التحريرية.

واما العرب المسلمون فأن للاختبارات كان لها الدور المهم في التاريخ العربي والاسلامي وخاصه في المجال التعليمي والمهني، واستعمل العرب المسلمون الاختبارات على شكل اختبارات شفويه وتحريرية، ففي (الكتاتيب) وهي تقابل المدرسة الابتدائية بشكل عام، حيث كان يجتمع الاطفال على شكل حلقات دراسية صغيرة لتعلم القرآن الكريم، وبعض القواعد النحوية ومدتها خمس سنوات وعند انتهاء هذه المدة يمنح المعلم شهادة لمعرفة مدى حفظ القرآن الكريم، وكان الاختبار يجري بشكل فردي، وكانت تعطي ثلاث تقديرات هي : ممتاز وتعطى للطالب الذي يحفظ القرآن من اوله الى احره مع ضبطه بالشكل والاعراب والفهم وحسن الخط، واما المتوسط فتعطى لمن يقرأ القرآن نظراً في المصحف مع ضبط الشكل والهجاء، واما الضعيف فهو الذي يقرأ القرآن بدون ضبط الحروف.

ويختار الطالب الذي يرغب في ان يكون شيخاً (مدرساً) وتكون له حلقه دراسية فتجرى له عدة اختبارات على شكل جلسات، تطرح فيها الأسئلة من قبل المدرس والطلبة، وتتم المناقشة الى ان تتكون لدى الجميع بأنه يمكن ان يكون مدرساً ويدير حلقه دراسية.

فالشواهد التاريخية تدل بأن العرب المسلمين كانوا يهتمون اهتماماً كبيراً في الاختبارات المهنية وخاصه اختبارات الاطباء والصيادلة والجراحين وغيرهم.

والشواهد التاريخية كثيرة ومتنوعه، تؤكد بأن للعرب المسلمين دور فعال في تطور التقويم والقياس شأنهم شأن بقية الأمم والحضارات، ولكن بعد أن عم الظلام المعرفي واهملت المعارف في زمن القرون الوسطى فقد كان التقويم يقتصر فقط على مجرد عدد من الاسئلة الشفوية، ويعتمد على الذاتية واستمر هذا الحال حتى القرن التاسع عشر.

وأخذ المربون في النصف الثاني من القرن التاسع عشر يدركون مساوئ الاعتماد كلياً على التسميع الشفهي، وظهر من يدعو الى استخدام الاختبارات التحريرية بدلاً من الشفوية كأساس للالتحاق بالكليات والجامعات وخاصه في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم استخدم الامتحان التحريري الى زيادة الاعتماد على هذا النوع نتيجة لسهولة الحصول على المواد الكتابية، وان هذا النوع من الاختبارات غالبي ما يتألف من مجموعة من الاسئلة تتطلب إجابات من نوع المقال، وان هذه الاسئلة تسمح للطلبة بالتفكير بالإجابة في وقت واحد تسمح لهم بالتطبيق دون ان يشعر بالتوتر والخجل، كما تسمح هذه الاختبارات بمقارنة تحصيل الطلبة بعضهم بالبعض الآخر لأن يجيبون على الاسئلة ذاتها في زمن محدود ولجميع الطلبة بصورة واحدة.

وفي اوائل القرن العشرين شهدت ظهور حدث هام، هو ادخال اول وسيله من الوسائل الشائعة في قياس الذكاء على يد (بينيه وسيمون)، حيث وضع (الفريد بينيه) بالاشتراك مع زميل له (سيمون) بوضع اول اختبار للذكاء عام (1905).

وان هذا الحدث الاثر الكبير في تطور القياس والتقويم التربوي، حيث فتح الباب امام الباحثين والعلماء لبناء العديد من ادوات القياس. فقد عمل (رايس) اول اختبار تحصيلي في الهجاء، واجراء على جميع المدن المختلفه التي شملتها الدراسه، وقد اثار هذا الاختبار اهتماماً كبيراً في الاوساط التربويه والتعليمية.

فالتقويم والتعليم على وفق النظرة الحديثة جانبان لعملة واحدة ومتكاملة، ومن ثم" جزء لا يتجزأ " من العملية التعليمية في مسارها ونتائجها، فالتقويم هو توجيه

ولصالح عملية التعليم والتعلم، وليس مجرد الكشف والتشخيص لها فحسب نجاحه في الوصول الى أهداف تدريسية، فالمدرس حينما يقوم ويعرف مدى اكتساب الطلبة لهذه الأهداف، وأنه سيعلم ما هي نواحي القوة والضعف في تدريسه، وما هي المصاعب والمعوقات التي تحول دون بلوغه للأهداف المتوخاة، وعلى ضوء ذلك، يستطيع ان يحسن ويطور من طرائق تدريسه وأساليبه وتقويمها بصورة واضحة. (امطانيوس، 1989).

ان تنوع طرائق التدريس هنا، سمة بارزة وقاسماً لطرائق التدريس، وهي استخدامها للاختبارات والأدوات التقويم بشكل عام. إذ إن جميع الطرائق التدريسية يجب ان يتخللها عدد من الاختبارات تطول او تقصر بحسب الطريقة المستخدمة في التدريس، فالاختبار ليس طريقة منفردة في التدريس فحسب، بل ان له منزلة كبيرة فيه بوصفه وسيلة لتقويم الطلبة وله اهمية في اثارة الطلبة وأصبحوا يولون التقويم التربوي اهمية كبيرة، وبذلك نال التقويم في السنوات الأخيرة اهتماما التقويم كبيراً، إذ إن الحاجة الى تقويم متواصل مهم جدا يمكن التعرف على ما حققته العملية التربوية من اهداف تربوية، فهو جزء من العملية التربوية ذاتها.

والتقويم يعد عملية لازمة لأي مجال من مجالات الحياة، وهو جزء من العملية التربوية، ويحدد مدى تحقيق الأهداف، ويحدد نقاط القوة والضعف في مختلف جوانب المواقف التعليمية بهدف تحسين وتطوير عملية التعلم، فهو عبارة عن عملية تشخيص وعلاج ووقاية، ويمكن تعريفه بأنه " عملية تقدير القيمة أو الكمية لشيء ما بعناية ودقة، أو هو التقدير الكيفي للأشياء ".

وفيما يأتي أنواع التقويم البارزة :-

1. التقويم القبلي : وهو الذي يقوم على التعرف على كمية المعلومات والمعارف لدى الطالب

قبل بدء دراسة جديدة حتى يتأكد المدرس الخلفية العلمية للطالب، ومن أدوات اختباراته، الشفوية والمقالية.

2. التقويم التكويني (المستمر) : وهو التقويم الذي يقوم أثناء العملية التعليمية، وهدفه تزويد المدرس والطالب التغذية الراجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقديم الطلبة، ومن أدواته الاختبارات الشفوية والقصيرة والتمارين الصفية والواجبات البيتية.

3. التقويم التشخيصي : هو التقويم الذي يرتبط بالتقويم التكويني (المستمر)، للتأكيد من الاستمرارية في التقويم، ويهدف الى تشخيص صعوبات التعلم، ومعرفة جوانب القوة والضعف في مستوى التحصيل الدراسي والأخطاء الشائعة لدى الطلبة، ومن أدواته الاختبارات التحصيلية، المقالية والموضوعية والشفوية.

4. التقويم الختامي : وهو التقويم الذي يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسة لتعلم مقررها، ويهدف الى تحديد مستوى الطلبة ومدى تحقيقهم للأهداف تمهيدا لنقلهم الى صف أعلى أو إعطاء شهادة أو اتخاذ قرار بنجاح ورسوب الطالب، ومن أنواع أدوات اختباراته النهائية الشفوية والتحريرية.

أن الاختبارات من اقدم أنواع التقويم، إذ تختلف وتعدد باختلاف أغراضها ومضمون ما تقيسه، زيادة على اختلاف أشكالها، فقد تكون من النوع المقالي (Essay) أو الموضوعي (Objective)، ولكي تكون هذه الاختبارات فاعلة بصورة علمية وموضوعية، لما يتطلبه الهدف من صياغتها فان ذلك يتطلب تصميم اختبارات جيدة ودقيقة وموضوعية تتناسب مع قدرات الطلبة الفعلية وطريقة التدريس ومحتوى المنهاج والوسائل التعليمية المستخدمة، وهذه الاختبارات هي أدوات التقويم الشائعة في العالم قاطبة وعليها يقوم نظام التعليم ونظام رسم بموجبها قياس النجاح أو الفشل. (عطوان وابو شعبان، 2019).

- مفهوم الاختبارات القبلية :

كان مفهوم الاختبارات قديما يأخذ منحى مغايرا لما تريده التربية المعاصرة لتقويم الطلبة / التلاميذ، فقد كانت سابقا تعني – فيما تعني – الخوف والقلق والتوتر والرهبة لما يعد لها من أجواء مدرسية وأسرية تشعر المختبر بأنها اللحظات الحاسمة التي يترتب عليها النجاح أو الفشل، لذألك كان المختبرون يعيشون فترة الاختبار، وهم في أشد التوتر العصبي والحالات النفسية السيئة والاستنفار الأسري والأجواء المشحونة بالخوف والقلق عما تسفره الاختبارات.

وفي ظل التربية المعاصرة تغيير مفهوم الاختبارات، بل حرصت كل الجهات التربوية والتعليمية على تغيير مفهومها إلى الأمثال ليواكب التطور الحضاري والتقدم العلمي والتكنلوجي القائم على تحقيق نواتج تعليمية ناجحة، فأصبح الاختبار يعني قياس وتقويم العملية المتمثلة في جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم من أجل الحكم على مستوي تحصيل الطلاب واستيعابهم وفهمهم للموضوعات التي درسها، وهي وسيلة أساسية تساعد على تحقيق الأهداف التعليمة، وهي أيضا قوة فاعله تكشف عن مدى فاعلية التدريس والمناهج والكتب الدراسية، وأساليب التدريس.

أن الاختبارات لما لها الأثر في تقويم الطلبة (التلاميذ)، ومدى استجابتهم طيلة فترة الدراسة، وفي إيصال المعلومات بشكل يساعد على الاسترجاع والعطاء دون خوف ورهبة في الاختبارات.

وفي ظل التربية المعاصرة تغيير مفهوم الاختبارات، بل حرصت كل الجهات التربوية والتعليمية على تغيير مفهومها إلى الأمثال ليواكب التطور الحضاري والتقدم العلمي والتكنلوجي القائم على تحقيق نواتج تعليمية ناجحة، فأصبح الاختبار يعني قياس وتقويم العملية المتمثلة في جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم من أجل الحكم على مستوي تحصيل الطلاب.

فالاختبار هو موقف عملي تطبيقي يوضع فيه التلاميذ للكشف عن المعارف والمعلومات والمفاهيم والأفكار الأداءات السلوكية التي اكتسبوها خلال تعلمهم لموضوع من الموضوعات أو مهارة من المهارات في مدة زمنية معينة. (عبد الباري، 2005).

ويعرف الاختبار كذلك : أنه " إجراء منظم يهدف الى قياس عينة من سلوك الطلبة، للتأكد من بلوغهم الأهداف المحددة، وذلك عن طريق وضع مجموعة من فقرات الأسئلة،التي يجيب عنها الطلبة، فتظهر معارفهم أو مهاراتهم أو اتجاهاتهم، أو ميولهم، أو غير ذلك، مما يرغب المدرسون في قياسه عند بناء الاختبارات أو عند إعدادها ".

وعند إعداد الاختبارات يجدر بالمدرس أن يراجع الأهداف السلوكية التي حددها سابقا، لقياس نتائج التعليم الصفي في المواد الدراسية كافة. (جامل، 2000).

وأن الاختبار : هو عدد الأسئلة أو التمرينات المستخدمة لقياس مهارات، معارف، وكفاءات الطلاب.

وتعرف (الاختبارات القبلية) هي إحدى الاستراتيجيات القبلية التي تعطى قبل البدء بالتدريس، وتركز على المتغيرات المتعلقة بالنتاجات المرتجاة تقيس الحقائق والمبادئ، فهي أداة لقياس مدى نجاح المدرس والطالب في عملية التعلم، إذ انها مثبت سريع المفعول، وتبعث على النشاط والتفاعل مع مادة الدرس. (الابراشي، 1950).

أن الاختبارات القبلية ذات غرض تربوي تؤدي دوراً مهماً في تهيئة أذهان الطلبة للمادة الجديدة لكونها تمثل مجموعة من الأسئلة المختلفة للمعارف والمهارات التي يعمل المدرس على تحقيقها من تدريسه للمادة العلمية.

والاختبار القبلي يقدم في بداية التدريس – أي قبل شرح او عرض موضوع الدرس بشكل فقرات أو أسئلة قصيرة، تتناول الأفكار والمفاهيم الرئيسة في الدرس لغايات إثارة الدافعية، والكشف عن الخبرات والمعلومات أو المهارات السابقة، وتسهل عملية

التعلم، و أنها تعمل على تثبيت المادة العلمية في أذهان الطلبة، وتحفزهم على تحضير المادة العلمية ورفع قدرتهم في الاحتفاظ بالمادة التي سيدرسونها لمدة أطول بصورة جيدة.

وان الاختبارات القبلية تعد مثيرات تحث الطلبة على استرجاع ما سبق له دراسته في الواجب البيتي، وتجعل الطالب يعمل بأقصى جهده ليصل الى المستوى المطلوب في الأداء في أثناء دراسته للمادة الدراسية، وتزيد من قدرة المتعلم على ربط وأدراك العلاقات بين أجزاء المادة العلمية التي يدرسها. (مرعي، 1985).

فالاختبار القبلي بأنه " مجموعة من الأسئلة تغطي تماماً الموضوع الذي سيتعلمه الطلاب، تعطي لهم قبل التدريس، ولها صلة مباشرة بالمعارف أو الاتجاهات، أو المهارات التي سيكتسبها الطلاب. (Hartley and Davies , 1976).

والغرض المألوف من (الاختبار القبليPre-Tests) هو إمكانية معرفة ما يعرفه الطالب من معلومات أو خبرات أو مهارات خلفية الطالب (Entry behavior) في هذه المادة، والمعلومات التي يحصل عليها من نتائج الاختبارات القبلية يمكن استخدامها في استبعاد تدريس ما يعرفه الطلاب (لا داعي لتعليم ما يعرفونه)، ويمكن مقارنة نتائج الاختبار القبلي والبعدي لتقويم الأداء التحصيلي لكل من الطلاب والمدرس.

ويجب الملاحظة، بأن الاختبارات القبلية ليست كبقية استراتيجيات ما قبل التدريس كالأهداف السلوكية مثلاً، ومع أن الاختبارات القبلية (Pre-tests)، لا تصمم بقصد تسهيل عملية تعلم الطلاب، أو أن تولد عندهم توقعات لما سوف يتعلمونه في الدرس القادم، وأن لها وظائف تقويمية وتدريسية.

وأن إعطاء مجموعة من الأسئلة للطلبة (التلاميذ) قبل تدريسهم يعزز التعلم، وأن إعطاء اختبار قبلي للطلبة يزيد من درجات الاختبار البعدي (pre-tests) لأسئلة لم يتضمنها الاختبار القبلي، بالإضافة إلى زيادة درجات الإجابة عن الأسئلة التي تضمنها الاختبار.

ومن الاستراتيجيات التي يمكن للمعلم أن يتبعها هي استراتيجية استخدام الاختبارات القصيرة لما لهذه الاستراتيجية من أهمية بالغة، حيث تعد الاختبارات القصيرة المتكررة جزء من الحصة الدراسية وفق ما يراه المعلم محققا للأهداف التربوية، وهذه الاختبارات تقيس مدى استيعاب الطالب للمحتوى، ومدى اكتسابه للمهارات الأساسية، ومدى تحصيل الطالب وتحقيقهم للأهداف المرجوة.

- اهمية الاختبارات القبلية :

أن الاختبار احدى الوسائل لجمع البيانات الرقمية لقياس كفاءة معينة، وهو كما قيل ويقال شر لابد منه ويكرهه معظم الطلبة في المدارس والجامعات، أو على الأقل يتدمرون منه أو على ما يحبنه، وتهدف :

1. تعمل على قياس تحصيل الطلبة.
2. تقييم المعلم لنجاحه في التعليم.
3. التجريب لمعرفة أية الأساليب التدريسية أفضل.
4. ترفيع الطلبة من صف إلى أخر.
5. إعلام الوالدين بمستوى أبنائهم.
6. تشخيص نقاط الضعف لدى الطلاب.
7. تجميع الطلبة في فئات متجانسة.
8. حفز الطلبة على الدراسة.
9. التنبؤ بقدرة الطلبة على اليسر في برنامج دارسي ما.
10. فرز الطلاب إلى مقبول وغير مقبول للالتحاق ببرنامج ما. (الخولي، 1986).

وتعد الاختبارات القبلية إحدى أنواع الاختبارات التي لها أهميتها ودورها الفعال في تعلم الطلبة للمواد الدراسية، من خلال التحضير للدرس الجديد بالقراءة او غيرها

من الوسائل والأساليب الخاصة والاستعداد، لا سيما أنها تؤدي دورا مهما في تحسين مستوى الطلبة عندما تتوافر الخدمات الآتية :-

- ان يطرح الموضوع الجديد بعد الأسئلة القبلية (الاختبار القبلي)، وخلال مدة قصيرة.

- يجب ان يكون لدى الطلبة معلومات سابقة عن الموضوع الجديد.

- يجب ان يكون تقارب في المعرفة والقابليات ما بين الطلبة في الاختبارات القبلية.

- يجب ان يتعرف الطلبة على الأسئلة التي تمكنوا من الاجابة عنها إجابة صحيحة والأسئلة التي لم يتمكنوا من الاجابة عليها.

- يجب إعطاء الاجابة للطلبة على أسئلة الاختبار جميعا، بعد اختبارهم وتقدير مستواهم العلمي. (الاحمد، 2001).

فالهدف من الاختبار القبلي، هو معرفة ما يمتلكه الطالب من معلومات سابقة أو خبرات، ومهارات (خلفية الطالب) عن الدرس الجديد قبل تدريسه ومن خلال الاجابة عن أسئلة الاختبار القبلي، تبنى فكرة عامة وإطاراً عاماً وشاملاً عن المادة الجديدة، مما يمكن تقليص المادة عند تدريسها، فيؤدي الى اختصار الجهد والوقت عند التدريس، وللاختبارات القبلية وظائف تقويمية وتدريسية وهي :-

1. انها تزيد من دافعية الطلبة للموقف التعليمي اللاحق.

2. تأشر لهم بأحداث أو مشكلات أو قضايا أو مواقف، ربما لا يلاحظونها في الحالة الاعتيادية.

3. تقودهم الى بعض العلاقات أو المعاني أو التعميمات في الموضوع الذي سيدرسونه.

4. تعمل على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات التي يعرفونها. (Hartley – Davies , 1973).

5. توزيع الواجبات التعليمية على الطلبة عند تطبيق الاختبار من قبل المدرس، بما يلائم كلا منهم.

6. تزود المدرسين بمعلومات قيمة تساعدهم على اتخاذ قرارات صعبة تتعلق بكيفية استثمار وقتهم وكيفية توجيه طلبتهم الى الأنشطة الملائمة. (جابر، 1985).

7. تزيد من حساسية الطلاب للموقف التعليمي اللاحق.

8. تنذرهم بمشكلات وقضايا وأحداث ربما لم يلاحظوها.

9. تقودهم لتقويم الموضوع الذي سيدرسونه من حيث العلاقات أو المعاني.

10. تخدم في تصنيف هذه المهمة التي سيتعلمونها من حيث حقيقتها، كمهمة تعليمية ذات

مغزى، وبإمكانهم تبعاً لذلك اشتقاق بعض التعميمات الممكنة.

وتتضح أهمية استراتيجية الاختبارات القبلية، فضلا عما تقدم في الأمور الآتية :

1. تدفع الطلبة الى قراءة المادة الدراسية لغرض الإجابة عنها وزيادة تحصيلهم، زيادة على التعود على القراءة نفسها.

2. تحقق نوعا من التكرار الذي يعد أحد أسس التعلم وشروطه.

3. تبين للطالب ما هو متوقع منه تحقيقه وما هو مطلوب منه.

4. أنها تعمل على تخفيف القلق لدى الطلبة المصاحب للامتحانات، وذلك لكثرة الاختبارات القبلية في بداية كل درس وموضوع، زيادة على الامتحانات الشهرية أو الفصلية، والامتحان النهائي قد لا يخرج عن أسئلة الاختبارات القبلية.

5. تساعد المدرس في إعداد الدرس والتخطيط له، إذ يستطيع ان يحدد ما سيشرحه ويوضحه لطلبته، وكيفية تنظيم وقت الدرس، فوقوفه على ما يتضمنه الموضوع من أفكار ومفاهيم.

6. تساعد على تقويم المادة الدراسية، لا سيما عندما يقوم المدرس بإعدادها وموازنتها بالأهداف السلوكية للمادة.

7. تساعد المدرس على الكشف عن قدرات طلبته ومراعاته للفروق الفردية بينهم.

وكذلك يمكن ان نضيف فوائد لهذه الاستراتيجية من خلال ما يأتي :-

أ. تزويد الطلبة بكثير من المعلومات المعرفية التي يحفظها للاختبار.

ب. تدرب الطلبة على وضع أهداف أمامهم ليسعون الى تحقيقها بجهد واضح.

ج. تعود الطلبة على الثقة بالنفس، والاعتماد على مجهودهم الشخصي، وبذل النشاط لفهم الدرس وتهيئهم للإجابة عن أسئلة الاختبار المُعد.

د. تزود المدرس بالتغذية الراجعة عن طرائق التدريس الجيدة، ووسائله في ضوء نتائج الاختبار المُعد. (مرعي، 1985).

ذ. تحفز الطلبة على التنافس النزيه ليظهروا مجدين أمام الآخرين.

ر. تقوم بإثارة التفكير في أذهان الطلبة.

ز. تسهل عملية انتقال اثر التعلم، وتعزز من قدرة الطالب على الاحتفاظ بالتعلم.

س. معرفة الجوانب الإيجابية والسلبية عند الطلبة فيراعيها المدرس، ويلفت انتباه الطلبة اليها سواء أكانت جماعية أو فردية ويضع الخطط لعلاجها. (آل ياسين، 1974)، (أبو لبدة، 1985).

فالاختبارات القبلية لها دور فعال ومهم في عملية التعلم، وأنها تأخذ وقتا وجهدا كبير، وفي حالة استخدامها لا يكون الجهد عبئا إذا كانت نتائج التحصيل الدراسي إيجابية.

- مميزات الاختبارات القبلية :

أن الاختبارات القبلية توصف، بأنها اختبارات قصيرة تمهيدية تستعمل قبل البدء في تدريس موضوع جديد من المقرر الدراسي للمنهج، فتحليل أخطاء الطلبة في اختبار قصير يجري قبل إدخال المادة الجديدة، يعرف المدرس بالدرجة التي يمثل فيها العمل الجديد المادة المستوعبة او المادة الغريبة على الفصل الدراسي. (راينتسون، 1965).

ومن مميزات الاختبارات القبلية المهمة هي :-

1. انها سهلة الإعداد والتصحيح.
2. يمكن تحديدها بوضوح.
3. تأخذ شكل التمرين المكتوب.
4. تتصف بالموضوعية حينما تكون فقراتها أو أسئلتها من نوع الاختبارات الموضوعية التي تتطلب إجابات قصيرة بوقت قصير ومحدد.
5. يمكن ان تكون الاختبارات القبلية شفوية، أو على شكل مقابلة أو اختبارات أداء، وتكون هذه الاختبارات لمدة خمس الى عشر دقائق في بدء الدرس. (Davis.1976 -Hartley).

- شروط الاختبارات القبلية الجيدة :

أن من شروط الاختبارات القبلية الجيدة هي :

1. أن تكون الأسئلة موضوعية، كالصواب والخطأ واختبار الجواب الصحيح أو التكملة أو المطابقة أو الإجابات القصيرة.

2. أن تكون قليلة العدد موجزة وسهلة كي لا تثبط همة الطلبة وهم لا يزالون في بداية الدرس.

3. أن تمس معلومات الطلبة السابقة لاسيما ما له علاقة بالدرس الجديد.

4. أن تثير فيهم الشوق والتطلع الى ما سيلقى عليهم.

5. أن تكون فقرات الاختبارات والأسئلة ممثلة للأهداف السلوكية في الدرس.

6. أن تكون فقرات الاختبار على مستوى معين من الصعوبة أو السهولة، إذ يتمكن القسم الأكبر من الطلبة الاجابة عنها.

7. أن يجمعها المدرس لغرض التصحيح والتعليق عليها.

8. أن تكون الإجابة عنها ضمن الوقت المحدد لها من المدرس. (آل ياسين، 1974).

- أنواع الاختبارات التحصيلية :

أن الاختبارات تقسم الى ثلاثة اقسام هي :-

1. الاختبارات الكتابية.
2. الاختبارات الشفهية.
3. الاختبارات العملية.

أن الاختبار الكتابي : هو الاختبار الذي تستخدم لمعرفة التقدم الذي أحرزه الطلاب في اكتساب مهارات وقدراتهم عن طريقة التعبير الكتابي، كالإنشاء، والإجابة عن الأسئلة، وهو نوعان، هما :-

أولاً : الاختبارات المقالية :

هو كل اختبار تتطلب إجابته طريقة إنشائية مقالية، ويطلق عليها التقليدية، ومن أنواعها هي :-

أ. اختبارات ذات إجابة قصيرة (مقيدة).

ب. اختبارات ذات إجابة طويلة (حرة).

مثل : اشرح، ناقش، وضح.

مميزات الاختبارات المقالية :

1. انها سهلة الإعداد والتحضير.

2. تعطي الطالب حرية في ترتيب وعرض الأفكار وتقديم الإجابة كما يراها هو.

3. تقيس قدرات عقلية عليا (تحليل، تركيب، تقويم).

4. تزويد الطالب بخبرات تعليمية جيدة حيث الاختبار في حد ذاته بعطي فرصة للربط ومراجعة المعلومات.

5. لا تخضع للتخمين، فلا بد أن يكون الطالب دارساً وفاهماً لما درس.

عيوب الاختبارات المقالية :-

1. تتأثر بذاتية المصلح من خلال أثر الهالة.

2. عدم الصدق لأنها لا تغطي المادة بشكل جيد.

3. تعزز الحفظ والاستظهار حتى لا يضيع الطالب الوقت.

4. يلعب الحظ دوراً كبيراً حيث قد يركز الطالب على موضوعات، ويهمل أخرى فيكون الاختبار مما ركز عليه.

5. قد يخرج الطالب عن جوهر الموضوع لا سيما في الأسئلة المفتوحة.

6. لا تحتاج إلى وقت طويل لتصحيحها.

كيفية تحسين الاختبارات المقالية؟

1. محاولة وضع أسئلة تغطي المادة بشكل شامل.

2. التغلب على ذاتية المصحح من خلال ما يلي :-

أ. إخفاء أسماء الطلاب.

ب . وضع إجابة نموذجية لكل سؤال وتحديد عناصر إجابته وتوزيع درجة كل عنصر.

ج . تصحيح سؤال لجميع الطلاب ثم السؤال الثاني ثم الثالث وهكذا، مما يساعد المعلم على العدالة في التصحيح.

د . يعيد النظر في الأوراق التي رسبت.

3 . جعلها تقيس مستويات عليا لا تعتمد على الحفظ بل التحليل والتقويم.

الأسس المتبعة في الأسئلة المقالية :

1. تخصيص وقت كاف لكتابة الأسئلة (قبل 3 أيام ثم يعيد النظر فيها لأن علاماتها كثيرة ومجال الخطأ فيها فادح).

2. صياغة الأسئلة بطريقة واضحة ومحددة.

3. تجنب الأسئلة الاختيارية لأن فيها بعض المحاذير مثل :

(وضع الطالب موضوع القلق والارتباك)، (إذا بدك تحيروا خيروا).

4. يزيد المعلم عدد الأسئلة ويجعل إجاباتها قصيرة حتى يستطيع تغطية كم كبير من المادة.

5 . أن تتناسب أسئلة المعلم مع الأهداف التعليمية التي قدمها المعلم فلا يجوز أن يكون التعليم منصباً على الحفظ والتذكر بينما الامتحان قائم على التحليل والتركيب.

6 . وضع مقدار العلامة بجوار كل سؤال ليركز على السؤال ذا الدرجة الكبيرة.

7 . إعطاء الوقت الكافي للإجابة تتناسب مع طول الاختبار.

8 . على المعلم أن يرتب الأسئلة من السهل إلى الصعب حتى يتجنب الطالب التوتر والقلق.

عيوب الاختيار في الأسئلة الإنشائية :

1 . تشجيع الطالب على دراسة جزء وترك جزء آخر لعله يأتي اختياري.

2. الارتباك.

3. يجيب الطالب على جميع الأسئلة تاركاً للمعلم يختار السؤال الأفضل إجابة.

4. هكذا لا يوجد توحد في الأسئلة وبالتالي لا يوجد أساس موحد للاختبار.

5. تخفى الفروق الحقيقية بين الطلاب، فالاختبار يجعل الطلبة يجيبون على جميع الأسئلة مما يعطي صورة مضللة عنهم.

ثانياً : الاختبارات الموضوعية Objective Tests :

سميت بذلك لبعدها عن ذاتية المصحح، ولا توجد فيها أثر للهالة أو الخطأ المنطقي أو التقاربي، ويمكن لأي شخص أن يصححها اذا امتلك مفتاح الإجابة.

وهي اختبارات يتطلب بند فيه إجابة واحدة محددة ولا تقبل أي إجابة أخرى، يتضمن على أسئلة محددة وقصيرة، وإعداد هذا النوع من الاختبارات يعتبر عملية فنية تحتاج إلى خبرة وتنظيم، ومن معالم الأسئلة الموضوعية هي :-

- تحكم على نسبة التحصيل العلمي للمتعلم.
- تتصف بالموضوعية شكلا ومضمونا.
- لا تخضع لأهواء المعلم (المدرس).
- تنمي عند المتعلم القدرة على سرعة التفكير.
- تحديد الإجابات بدقة وفهم والابتعاد عن الحفظ.
- لا تتأثر درجة المتعلم بأسلوبه أو خطه.
- لا تأخذ وفتا طويلا من المتعلم في الإجابة عنها، أو من المصحح في تصحيحها على الرغم من كثرة عددها.
- تكون الإجابة ثابتة ومؤكدة، ولا مجال لاختلاف حولها، مهما كثر عدد المصححين.

انواع الاختبارات الموضوعية :-

1. اختبارات أسئلة الصح والخطأ.

2. اختبارات الاختيار من متعدد.

3. اختبارات أسئلة التكميل.

4. اختبارات أسئلة المطابقة.

5- اختبارات أسئلة الترتيب.

مميزات وخصائص الاختبارات الموضوعية :

1. تغطي جميع أجزاء المادة وبسهولة.

2. سهولة التصحيح.

3. تمتاز بدرجة صدق وثبات عالية.

4 . تنمي لدى الطالب أسلوب التفكير العلمي وحل المشكلات وتبعده عن الحفظ الأصم.

5. تشعر الطالب بالعدالة وعدم وجود تحيز.

6. تحديد الإجابات الصحيحة سلفاً فلا مجال للتحيز.

7. لا وجود فيها لأثر الهالة أو ذاتية المصحح.

9 . تضفي على الاختبار جواً من اللعب لا سيما أسئلة المطابقة مما يناسب الصفوف الدنيا.

عيوب الاختبارات الموضوعية :

1. يحتاج تصميمها إلى وقت طويل، وإلى مدربين ماهرين في صياغتها.

2. تساعد على الغش من الزملاء.

3. يلعب التخمين دوراً رئيسياً فيها، (في أسئلة الصح والخطأ 50%، المتعدد 25%).

4. لا تقيس عمليات فعلية عليا.

5. تتطلب جهداً كبيراً ومالاً كثيراً لطباعتها بعدد الطلاب.

أولاً : **اختبار** أسئلة الصواب والخطأ True- False :-

هي جمل كاملة التركيب إما يكون معناها صحيحاً أو خاطئاً ولا يصح أن تحتمل التأويل كأن يكون نصفها صحيحاً، والآخر خطأ، يجاب عليها بوضع كلمة (صواب) بموضع إشارة (√) للدلالة على الصواب أو (خطأ) أو الإشارة (×) للدلالة على الخطأ، ويُستعاض أحياناً بكلمة (نعم) أو (لا) عن الإشارات.

مجالات استخدام أسئلة الصواب والخطأ :

يستخدم هذا النوع من الاسئلة في المجالات التالية :-

أ. قياس قدرة التلميذ على تذكر الحقائق البسيطة والمعلومات التقريرية.

ب. قياس مدى فهم التلميذ للنظريات والمفاهيم العامة، وقدرته في الحكم على صحتها وسلامتها.

ج. قياس قدرة التلميذ على التعرف إلى صحة علاقة سببية.

د. قياس قدرة التلميذ على التمييز بين الحقائق والآراء، وبين المسلمات والفرضيات، وبين المصطلحات الصحيحة وغير الصحيحة.

أن استخدام هذا النوع من الاسئلة يقتصر على قياس الأهداف المعرفية البسيطة.

مميزات أسئلة الصواب والخطأ :

1. سهلة الإعداد والتصحيح.

2. تناسب ذوي الطبقات الدنيا وكذلك العليا.

3. تستطيع أن تغطي جزءاً كبيراً من المحتوى.

4. لا تتأثر بذاتية المصحح.

عيوب أسئلة الصواب والخطأ :

1. لا تقيس عمليات عقلية عليا.

2. تفسح المجال للتخمين بنسبة 50%.

3. تساعد على الغش.

أنماط أسئلة الصواب والخطأ:

أ- نمط عام :

- ضع علامة (√) أو (×) أمام كل عبارة من العبارات الآتية :

ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة فيما يلي :

أ- أجب بنعم أو لا :

السنة أربعة فصول ((

ب- نمط لماذا :

يبين المفحوص في فراغ لماذا هي خاطئة (تعليل)، كذلك وتعليل الصح .

ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة مع التعليل إجابتك :

- للنحلة ثماني أرجل ((

ج- نمط التصحيح :

يطلب من المفحوص أن يصحح الجملة إذا كانت خاطئة فيشطب الخطأ، ويكتب بدلا منها الصح.

- ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة وصحح العبارة الخاطئة :

- تحتوي الخلية النباتية على جسم مركزي. ((

د- نمط الاحتمالات :

إذا لم يكن متأكد يكتب لا أعرف كي يحمي نفسه من عقوبة التخمين.

اكتب أمام كل عبارة (صواب) أو (خطأ) أو (لا أعرف) فيما يلي :

- القراءة في الضوء القوي تفيد العين (صواب)، (لا أعرف)، (خطأ).

هـ- نمط عنقودي :

قائمة عمودية من العبارات ويطلب من التلميذ أن يبين ما فيها من عبارات صحيحة :

- للخلية النباتية جدار خلوي :

- تحتوي على بلاستيدات خضراء ((

- لا تحتوي على نوية ((

- تحتوي على جسم مركزي))

مقترحات التطوير:

1. يجب ألا تحتمل العبارة الصحيحة والخطأ في آن واحد، (تكون صحيحة أو خاطئة).
2. يجب أن يكون عدد الأسئلة كافياً ليضمن شمولها من محتوى المادة الدراسية ولتزيد من ثباتها .
3. يجب أن تكون العبارات موجبة لا منفية – إذا وجد نفي يتم وضع خط تحت أداة النفي، نفي النفي إثبات تصبح العبارة صحيحة وهي في الواقع خاطئة .
4. يجب ألا تتضمن العبارة اكثر من حقيقة واحدة وان تحتمل معنى واحد فقط .
5. يفضل ألا تستعمل في العبارة ألفاظ محددة للإجابة، وقد توحي بالإجابة الصحيحة .
6. يجب أن تكون العبارة واضحة الصياغة وغير معقدة .
7. أن تتساوى العبارات في طولها بقدر الإمكان .

8. لا ترتب الأسئلة في الاختبار على نمط معين يكشفه الطلاب – يكون الترتيب عشوائي .

9. ألا يقتصر الاختبار على هذا النوع من الأسئلة فحسب .

10. أن لا تكون كلها خاطئة أو كلها صحيحة لابدّ من التوازن في عدد الصح والخطأ .

11. ألا تتساوى عدد العبارات الصحيحة بعدد الخاطئة.

ثانياً : اختبار الاختيار من متعدد : Multiple choice :-

يعد هذا النوع من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية أهمية واستعمالاً، نظراً لإمكانية صياغة أسئلته بطريقة مختلفة، واستخدامه في قياس جوانب متعددة لا يتسنى للاختبارات الموضوعية الأخرى قياسها، وهي أسئلة تتكون الفقرة فيها من جزئيين :

1- أصل أو مقدمة يعرض المشكلة.

2- أبدال متعددة تقدم إجابات ممكنة للمشكلة فيها إجابة واحدة صحيحة والباقي مموهات، وبشكل عام، فإن هذا النوع من الاختبارات يعد ذا فعالية كبيرة في قياس جميع مستويات أهداف المجال المعرفي الإدراكي، وهي مستويات المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، مما يجعله أهم أنواع الاختبارات الموضوعية وأكثرها استخداماً، وهي تتكون من جزأين :-

1. المتن :- والذي غالباً ما يكون على شكل سؤال أو جملة ناقصة، وأفضلها الأولى.

2. المموهات أو البدائل :- وتكون 3 أو 4 أو 5 وأفضلها 4.

مجالات استخدام أسئلة الاختيارمن متعدد :

تستخدم أسئلة هذا النوع من الاختبارات في مجالات عديدة من أبرزها ما يلي :

أ. قياس قدرة التلميذ على تذكر الحقائق والمصطلحات والمفاهيم والطرائق.

ب. قياس قدرة التلميذ على الفهم المتمثل في التفسير والتحليل والاستنتاج والبرهنة والتميز والمقارنة، واعطاء الأمثلة ونحو ذلك.

ج. قياس قدرة التلميذ على تطبيق مبادئ وقواعد وقوانين مهمة في مواقف جديدة.

ح. قياس قدرة التلميذ على التواصل إلى الإجابات الصحيحة من خلال قيامه بالعمليات الحسابية.

خ. قياس قدرة التلميذ على التحليل والتركيب وإصدار الأحكام، ونحو ذلك عمليات التعلم المركبة.

د. وبشكل عام، فإن هذا النوع من الاختبارات يعد ذا فعالية كبيرة في قياس جميع مستويات أهداف المجال المعرفي الإدراكي، وهي مستويات المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، مما يجعله أهم أنواع الاختبارات الموضوعية وأكثرها استخداماً.

أنماط سؤال الاختيارمن متعدد :

أ- الاختيار من بديلين .

ب- الاختيار من ثلاثة بدائل .

ج- الاختيار من أربعة بدائل.

د- الاختيار من خمسة بدائل، (وهو أفضلها يقلل أثر التخمين).

قواعد اعداد اختبارات الاختيارمن متعدد القواعد المتعلقة بالبدائل :

1. يجب ان يكون هناك اجابة واحدة فقط صحيحة، والا يكون هناك اي شك في صحتها، وان وجود اكثر من اجابة صحيحة وسؤال المتعلمين اختيار جميع الاجابات الصحيحة له عدد من العيوب منها:

أ. ان مثل هذا السؤال ليس عادة مجموعة من اسئلة الصواب والخطأ مقدمة في صورة اختيار من متعدد وهو بذلك لا يعر ض مشكلة محدودة في اصل السؤال.

ب. يتطلب الاجابة على مثل هذا السؤال تهيؤا عقليا يختلف عن التهيؤ العقلي المطلوب في الاختيار من متعدد، اذ ان التهيؤ العقلي المناسب هنا هو تمييز الصواب من الخطأ لاختيار اجابة واحدة من عدة بدائل.

ج. نظرا لاختلاف عدد البدائل المختارة كبديل صحيح من فقرة الى اخرى فليس هناك وسيلة مرضية لتقدير الدرجات.

2. يجب ان تكون كل البدائل متجانسة في محتواها ومرتبطة في مجال المشكلة، ومثال على ذلك - ان الشعار الوطني لـ (لبنان) هو :-

أ. النخيل ب. الارز ج. البن د. العنب.

3.يجب ان تكون المشتتات مبنية على الاخطاء الناشئة من نقص المعلومات او الفهم الخاطئ بحيث تصبح جذابة للضعاف من المتعلمين، والذين تنقصهم المعلومات الكافية او تنقصهم المهارات اللازمة لاختيار الاجابة الصحيحة. وافضل طريقة لتحقيق ذلك، هي اعطاء السؤال الاول مرة كسؤال اكمال، ثم تحليل الاستجابة واستخدام الاخطاء الاكثر تكرارا كمشتتات بعد تحويل السؤال الى الاختيار من متعدد.

وتصلح هذه الطريقة بوجه خاص في قياس الحقائق العلمية وفي الرياضيات وفي اختبار معاني المفردات.

4. يجب ان يصبح البديل مناسب لغوياً لأصل السؤال، فاذا كانت الكلمة الاولى من البدائل الصحيح فاعلاً يجب ان تبدا جميع البدائل الاخرى بفاعل، واذا كانت الاجابة الصحيحة مؤنثة ويجب ان تكون جميع البدائل مؤنثة كذلك والا امكن استبعاد البدائل الخاطئة لمجرد انها لا تتمشى لغويا مع اصل السؤال.

5. يجب الا تكون الاجابة الصحيحة اطول بشكل مستمر من البدائل الخاطئة .

6. يجب ان تتوزع الاجابة الصحيحة على المواقع المختلفة للبدائل توزيعا متساويا ولكن بشكل عشوائي اذ يميل الكثير من المعلمين الى اخفاء الاجابة الصحيحة بوضعها في الموقع الوسطي، ويترتب على ذلك ان يقل ورود الاجابة الصحيحة في الموقعين الاول والاخير، وهذ بالطبع قد يعطي علامة تساعد على سهولة التعرف على الاجابة الصحيحة.

7. يجب ان تكون المصطلحات المستخدمة في البدائل الخاطئة معروفة لدى الطلبة، كالمصطلحات المستخدمة في الاجابة الصحيحة وليست نادرة او غريبة على الطلبة لانهم في هذه الحالة سيعرفونها بسهولة.

8. تحاشي استخدام البدائل (كل ما سبق) او (ليس اي مما سبق) لان اختيار هذا البديل او استبعاده مرتبط باختيار او استبعاد البدائل الاخرى، فإذا كان البديل الاول خطا مثلاً فهذا يعني استبعاده فورا، واذا كان البديل صحيحا، والثاني صحيحا ايضا، يعني اختياره فورا مهما كان عدد البدائل في ذلك السؤال، ومثال على ذلك : - اي الامراض التالية، تنتج عن فايروس؟

أ. التيفوس. ب. التيفوئيد. ج. كل ما سبق.

مقترحات لتطوير أسئلة الاختيار من متعدد :

أ. التأكد من أصل السؤال يطرح مشكلة واضحة ومحددة، يفهما الطالب قبل قراءة البدائل.

ب. يفضل أن يحتوي أصل السؤال (الجذر) على الجزء الأكبر من السؤال والبدائل قصيرة .

ج. يفضل عدم استخدام صيغ النفي في الجذر أو البدائل .

د. يجب أن يقتصر الجذر على المادة اللازمة لجعل المشكلة واضحة ومحددة .

هـ. لا تستعمل عبارات الكتاب كما هي لأن ذلك يشجع الطلاب على الصم .

و. لابد التأكد من أن واحد من بدائل السؤال فقط يؤلف الإجابة الصحيحة .

ز. تجنب استخدام البديل، (كل ما ذكر صحيح – جميع ما ذكر – أو ما شابه ذلك).

ح. تأكد من خلو الفقرة من إي تلميح غير مقصود بالإجابة الصحيحة .

ط. تأكد من أن البدائل المموهات تؤلف إجابات معقولة ظاهريا لها علاقة بأصل السؤال .

ي. حاول أن يكون موقع البديل الصحيح موزعا عشوائياً .

ك. تأكد أن كل فقرة تتناول جانباً مهما في المحتوى .

ل. تأكد أن كل فقرة مستقلة بذاتها لا تعتبر الإجابة عنها شرطا للإجابة عن الفقرة التالية .

م. تجنب الأسئلة التي تعتمد على الخداع .

ن. تجنب التعقيد اللفظي وحاول أن تكون المفردات اللغوية في حدودها الدنيا ما أمكن .

س. استخدم شكل مناسب للفقرات – كأن تُرتب عمودياً مثلاً يسهل قراءتها وتصحيحها .

ع. عندما تكون ألا بدال رقمية أو زمنية ترتب من الأدنى إلى الأعلى أو العكس .

مميزات الاختبارات من نوع اختيارمن متعدد :

1. مرونتها الكبيرة، اذ يمكن استخدام اسئلة الاختيار من متعدد في قياس العديد من اهداف

التعلم من المستويات المختلفة حسب تصنيف بلوم.

2. يرتبط هذا النوع بواحد من اهم الاهداف العامة للتربية، وهو تنمية القدرة على حل المشكلة او المشكلات، فمعظم مشكلات الحياة لا يتطلب ابتداع حلول

جديدة، وانما يتطلب الاختيار من بين عدة حلول، وينشأ الفشل من عدم القدرة على التمييز بين الحلول المختلفة واتخاذ قرار بأفضل حل ممكن .

3. يمكن التحكم في مستوى صعوبة السؤال او الفقرة عن طريق تغيير او تعديل درجة التجانس بين البدائل، فكلما اقتربت البدائل من بعضها كانت الفقرة صعبة، وكلما قل تجانس البدائل كانت الفقرة اسهل.

4. اذا قارنا هذا النوع بنوع (الصواب) و (الخطأ)، فأننا نجد ان نسبة التخمين في اسئلة الصواب والخطأ اكبر.

5. تستطيع اسئلة الاختيار من متعدد ان توفر للمعلم وسيلة قيمة لتشخيص التحصيل الدراسي، وبخاصة اذا تنوعت البدائل في درجة صحتها فقط.

مثال :

- افضل الطرق لعدم الاصابة بمرض الكوليرا :

أ. اخذ لقاح الكوليرا.

ب. عدم الاختلاط بالمرضى.

ج. غلي الماء قبل شربه.

د. غسل الخضروات الطازجة جيدا قبل اكلها.

6. من السهل لاستجابة لأسئلة الاختيار من متعدد من الاستجابة لأسئلة الصواب والخطأ اذ يشعر المتعلمين ان اسئلة الاختيار من متعدد اقل غموضا من الصواب والخطأ، ويمكن ان نلخص مميزات لأسئلة الاختيار من متعدد ما يلي :-

1. تمتاز بدرجة صدق وثبات عاليتين.

2. تقيس عمليات عقلية من جميع المستويات.

3. سهلة التصحيح.

4. تغطي مساحة واسعة من المحتوى.

5.فعالة في تشخيص أخطاء التلاميذ.

6.يخلو من ذاتية المصحح.

عيوب الاختبارات من نوع اختيار من متعدد :

1. تحتاج وقت طويل نسبيا في اعدادها وتصميمها والى مهارة مختصين في اعداد مثل هذا النوع من الاختبارات.
2. لا تصلح لقياس القدرة على التأليف والتنظيم والابتكار.
3. تكاليف طباعة الاختبار المكون من اسئلة الاختيار من متعدد اكثر من تكاليف انواع الاسئلة الموضوعية الاخرى.
4. يمكن الغش من خلالها.
5. فيها نسبة تخمين.

ثالثاً. اختبار أسئلة التكميل : Supplementation questions :-

وهى نوع من الاختبارات الموضوعية، وتعرف انها هي عبارة عن مجموعة من الكلمات أو العبارات أو الأحداث أو الأعداد ويطلب من التلاميذ ترتيبها وفق نظام معين.

وتعرف باختبارات ملأ الفراغ، تتكون عادة من عبارات ناقصة، يظهر النقص بوجود خط (__________) أو نقط (.................) ، ويطلب من الفحوص أن يملأ هذا الفراغ بكلمة أو كلمات حتى يكتمل معنى الجملة......... :

مثال :

- تقع بحيرة الحبانية في محافظة........

وإذا كانت العبارة على شكل جملة ناقصة سميت اختبار تكميل، وإذا كانت العبارة على شكل سؤال محدد ومحدد الإجابة سميت اختبارات الاستدعاء.

وقد تكون العبارة استفهامية ذات إجابة قصيرة

مثال :

- ما اسم الرسول الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم)؟

إن اختبارات التكميل والاستدعاء الموجز نوع واحد من الاختبارات، لكن الفرق بينها أن الأول يكون على شكل جملة ناقصة تحتاج إلى كلمة أو عبارة ليكتمل معناها، والثاني يأتي على شكل سؤال محدود ومحدد الإجابة، ويطلب من المفحوص أن يجيب عليه.

ويعتبر هذا النوع من الاختبارات الموضوعية صلة وصل بين الاختبارات المقالية التقليدية والاختبارات الموضوعية، لأنه يستلزم من الفحوص أن يقرأ ثم يفكر ثم يتذكر الإجابة المناسبة ويضعها في الفراغ المناسب.

مميزات اختبار أسئلة التكميل :

- سهل الإعداد نسبيًا.

- لا تحتاج إلى إجابة مطولة، وهي صلة وصل بين الاختبارات المقالية والموضوعية.

- تصحيحها أسهل و أسرع من الاختبارات المقالية.

- التخمين فيها أقل من الأسئلة الموضوعية الأخرى، لأن الطالبة تستدعي الإجابة من ذاكرتها وليست أمامها، وتمدنا بقياس ذي كفاءة، وليست عرضة للتخمين، (مثل الصح والخطأ، والخيارات المتعددة).

- هذا النوع أنه يغطي جزءا كبيرا من المقرر الدراسي، كما يمكن أن يقس قدرة المختبر على الحفظ والتذكر، ويمكنه من الربط والاستنتاج.

– يستخدم لقياس نواتج التعلم البسيطة بفعالية.

– تستخدم لقياس القدرة على حل المسائل الحسابية، التي تتطلب القدرة على الاستدلال.

عيوب اختبار أسئلة التكميل :

- تتطلب جهدا في إعداد مفتاح الإجابة والتصحيح نظرا لتعدد الإجابات التي تحتاج إلى قراءة من قبل المصححين.

- تتطلب جهداً من الطالب إذ عليه أن يقرأ الجملة، ثم يفهمها ناقصة، ثم يكمل هذا النقص كما يفعل في الاختبارات المقالية.

- أقل موضوعية من الاختيار من متعدد، حيث يكثر وضع كلمات في الفراغ تؤدي المعنى لكنها غير مطلوبة.

مثل : عاصمة اليابان...............

قد يكملها الطالب بكتابة (جميلة)، أو (من أكبر عواصم العالم).

إن هذه الإجابات وأمثالها تؤدي المعنى لكنها قطعاً ليست المطلوبة، لهذا لابد أن تكون العبارة أكثر دقة وتحديداً.

مثل : اسم عاصمة اليابان...........

- إهمال قياس المستويات العليا من نواتج التعلم.

- تدخل العوامل الذاتية في التصحيح، ويظهر ذلك من خلال إعطاء الطالب إجابة قد تكون صحيحة غير الإجابة التي يرغب بها واضع الاختبار.

- الكتابة في هذا النوع من الاختبارات، لا توفر تساوي الفرص بين طالب سريع الكتابة، وآخر بطيء الكتابة.

القواعد التي تراعي عمل التكملة والاسئلة ذات الاجابات القصيرة :

أولاً : تجنب الأسئلة غير المحددة والأسئلة المفتوحة :

في الأسئلة المفتوحة والأسئلة غير المحددة تكون لها إجابات كثيرة صحيحة وهذا بالطبع يجعلها سهلة جداً.

ثانياً : تجنب ترك فراغات كثيرة في العبارة المطلوب تكملتها :

حيث يُستحسن أن يكون الفراغ المتروك مكان كلمة أساسية يعتمد عليها معنى الجملة Key word، أما ترك فراغات كثيرة فإنه يجعل الإجابة أسهل، كما يجعل الإجابات الصحيحة تتعدد، والأسئلة ذات الفراغات الكثيرة تشجع على التخمين.

ثالثاً : أجعل الفراغ المطلوب ملأه قرب نهاية الجملة :

فعندما يكون الفراغ المطلوب ملأه قريباً من نهاية الجملة تصبح العبارة ذات معنى محدد نسبياً قبل أن يصل المفحوص إلى الفراغ.

أما جعل الفراغ في بداية الجملة، فإنه يحتم علي المفحوص القراءة إلى آخر العبارة بفهم ناقص ويحمله علي معاودة القراءة من البداية أو التردد أثناء القراءة، وهذه عادات سيئة في القراءة يحرص المربون علي استئصالها.

رابعاً : في أسئلة الحساب والجبر يحسن تحديد نوع الوحدات المطلوبة في الجواب :

يحسن تحديد نوع الوحدات المطلوبة في الجواب علي المسائل الرياضية، لأن ذلك يجعل عملية التصحيح أسهل كثيراً وأكثر موضوعية، كما أنه يبعد عن المفحوص الكثير من الحيرة والتخمين عن نوع الوحدة التي يتمثل بها الجواب، وأحياناً يترك المفحوص كتابة الوحدات أمام الجواب ولا يستطيع المصحح التأكد هل هذا سهواً أم جهلاً من المفحوص.

ومكن نوضح أهم مقترحات لإعداد اختبارات الاستدعاء والتكميل من خلال ما يلي :-

1. لا تترك فراغاً في سؤال يحتمل أن يملأه الطالب بأكثر من جواب صحيح.
2. من الأفضل أن تترك الفراغات في نهاية الجمل حتى يلم الطالب بمعنى الجملة قبل ان يكملها، وإذا رغبت في وضع فراغات في بداية الجمل فليكن مع غير في الأطفال.
3. ابتعد عن استعمال عبارات الكتاب نفسها، بل حاول أن تصيغها بألفاظ جديدة وإلا عودت الطلاب على حفظ مادة الكتاب غيباً بدون فهم.
4. لتكن الفراغات لإجابات مهمة وليست لإجابات ثانوية أو غير مهمة.

- في عام 1492 م المسلمون...... عن الأندلس.
- رحل المسلمون عن الأندلس عام...... م.

5. استعمله في الاختبارات التي تريد الكشف عن حقائق معينة، كما هو الحال في التاريخ أو الجغرافيا، كما ينصح باستخدامه في المرحلة الابتدائية أكثر من غيرها من المراحل.
6. حاول أن لا تكون الفراغات أكثر من اثنين أو ثلاثة، لأن ذلك يساعد على وجود أكثر من إجابة.
7. اجعل الناقص مرة فعلاً ومرة اسماً، وليكن الفراغ في منتصف العبارة مرة ونهايتها مرة أخرى. وليس في بداية الجملة.
8. ابتعد عن كتابة ما يوحي بالجزء الناقص بالجملة.
9. يستعمل هذا النوع من الاختبارات في مجالات استدعاء المعلومات وتذكرها مثل :

معاني المفردات ومعرفة الأسماء والتواريخ، وتفسير الكلمات.

أمثلة :

لقب الشاعر أحمد شوقي بـ...

أعلى كثافة سكانية في العالم توجد في..

10. ينبغي على المعلم (المدرس) في مثل هذا النوع من الأسئلة أن يغطي من خلالها معظم الموضوعات المقررة التي تمت دراستها، كما يجب مراعاة الدقة في اختيار الألفاظ ووضوح العبارة، بحيث يفهم المختبر المقصود منها تماما دون لبس، أو غموض.

أنواع أسئلة اختبارات الاستدعاء والتكميل :

تأتي أسئلة هذا النوع من الاختبارات على أشكال متعددة منها :

أ. الإجابة القصيرة :

وتأتي على شكل سؤال محدود ومحدد الإجابة.

مثل :

– ما اسم عاصمة مصر ؟..

أو تأتي على شكل جملة ناقصة يطلب من المفحوص إكمال هذا النقص.

مثل :

– اسم عاصمة مصر...

ب. نوع القائمة أو الفراغات المتعددة : هذا النوع شبيه ببعض اختبارات المقال عند المعلمين،

مثل :

- عدّد عناصر الثقافة؟

أو : عناصر الثقافة هي :

– ....

– ....

– ....

ج. الفقرات المتناظرة :

الفأر صغير والفيل

....

د. فقرات التعرف :

مثل : على يمينك قائمة بمؤلفات أدبية، ضع إلى يسارها مباشرة أسماء المؤلفين ثم العصر الذي عاش فيه كل واحد منهم :

كتاب الأيام وفيات الأعيان. 1......... 2..........

كتاب البيان والتبين. 1.......... 2..........

رابعاً : اختبار أسئلة المطابقة :- : Matching questions Test-

هي نوع من الاختبارات الموضوعية، ويطلق عليها اختبارات المزاوجة أو الربط، وهذا النمط شائع في مدارس التعليم الأساسي، ويعد محبباً لدى المتعلمين الصغار.

ويتألف من قائمتين، يطلب من المتعلم أن يوفق بين القائمة الأولى التي يطلق عليها اسم (المقدمات) أو (المثيرات)، وبين القائمة الثانية التي تمثل (الاستجابات)، ويمكن أن يكون عدد المفردات في العمود الأول أكثر من العمود الثاني والعكس صحيح، كما ويتضمن سؤال المطابقة تعليمات عن طريقة الإجابة، فقد يعبر عن عناصر القائمة الأولى بالأرقام وعناصر القائمة الثانية بالرموز، ويمكن أن يكون المطلوب وضع الرمز الذي يمثل الإجابة الصحيحة أمام الرقم الذي يمثل مقدمة تلك الإجابة وفي فراغ محدد.

وهي يتكون الاختبار فيها من قائمتين متوازيتين. الأولى تحتوي على الأسئلة أو المشكلات وتسمى بالمقدمات والثانية تحتوي على الإجابات وتسمى بقائمة الاستجابات ويكون عددها أكثر باثنتين على الأقل، لماذا؟

هذا النوع من أكثر الأسئلة الموضوعية أهمية وفائدة، لأن عنصر الموضوعية فيه متوافر بدرجة كبيرة، والعلة في ذلك أن عنصر التخمين فيه أقل بكثير مما في غيره من الأسئلة، وخاصة أسئلة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، وهذا ما يزيد من عنصر الثبات فيه، ذلك العنصر الذي يعد من المؤشرات الهامة إلى جانب عنصر الصدق في الاختبارات.

ويتكون سؤال المزاوجة من قائمتين : تعرف الأولى بالمقدمات، والثانية بالإجابات، حيث يطلب من الطالب أن تجري مقابلة بين كل عنصر من عناصر المقدمات بالعنصر الذي يلائمه في الإجابات وفق قاعدة توضح له في التوجيهات، غير أن وضع

الكلمات أو الجمل أو الأرقام في المقدمة يتطلب من الطالبة إعمال الفكر والذهن، بحيث يختار من قائمة الإجابات ما يتناسب مع ما في القائمة الأولى من معلومات حسب الترتيب المطلوب.

وينحصر دور أسئلة المزاوجة في قياس النواتج التعليمية القائمة على مجال المعرفة والتذكر، والتي تركز على تحديد العلاقة بين شيئين، فهي تفيد الطالبات كثيرا في أن تجعلهم يتذكرون الحوادث والتواريخ والأبطال والمعارك، والمصطلحات وتعاريف القواعد والرموز والمفاهيم، والآلات واستخداماتها، والمؤلفين ومؤلفاتهم، وتصنيف النباتات والحيوانات، والمخترعات العلمية ومخترعيها، والدول والممالك ومؤسسيها، والنظريات العلمية وواضعيها، فهي بشكل عام، تركز على قدر كبير من الثقافة العامة.

ويفترض في أسئلة المزاوجة أن تكون قائمة الإجابات أكثر عددا من قائمة المقدمات، والسبب في ذلك أنه لو تساوت القائمتان، وكان لكل منها ستة أسئلة فرضا، فالطالب عندما تجيب على خمسة منها تصبح إجابتها على السؤال السادس حتمية دون أن تبذل جهدا، لذلك يستحسن أن تزيد القائمة الثانية عن الأولى بسؤال أو أكثر.

ويراعى في هذا النوع من الأسئلة وضوح العبارة، وجعل الأسئلة مقصورة على فرع واحد من فروع المعرفة داخل المادة الدراسية الواحدة، وألا تكون الأسئلة من النوع الذي يحتمل أكثر من إجابة، كما يراعى قصر السؤال أيضا.

ماذا تقيس؟ تقيس المعرفة وأحياناً الفهم والتمييز.

مجالات استخدامها :

من ابرز المجالات التي يستخدم فيها هذا النوع من الاختبارات ما يلي :

- قياس مدى فهم التلميذ لمعاني بعض الكلمات والمسطحات.
- قياس قدرة التلميذ على تذكر مصطلحات أو تواريخ أو احداث.

- قياس قدرة التلميذ على الربط بين عناوين كتب وأسماء مؤلفيها، وبين أشخاص وأحداث معينة، وبين أجهزة الجسم ووظائفها..... وبمعنى آخر، قياس قدرة التلميذ على المزاوجة بين حقائق ومعلومات مترابطة.

وبشكل عام، ان هذا النوع من الاختبارات يستخدم في قياس أهداف تقع في مستويي المعرفة والفهم، وهو يؤكد تأكيداً كبيراً على الحقائق وتذكرها.

أنماط أسئلة المزاوجة :

- صل بين الكلمة ومعناها .
- ضع أمام الكلمة في القائمة الأولى رقم ما يضاد معناها في القائمة الثانية .
- صل بين الكلمة في العمود الأول وما يناسبها في العمود الثاني .
- ضع أمام كل كلمة في القائمة الأولى رقم ما يناسبها في القائمة الثانية .
- قد تكون الإجابات صور أو خرائط أو رسوم بيانية وغيرها.

أمثلة على أسئلة المزاوجة :

مثال (1) :

ضع بين الأقواس الموجودة أمامك كل كلمة كتبت باللون الغامق من فقرات المجموعة الأولى أرقام ما يناسبها من الإجابات الصحيحة في المجموعة الثانية.

المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
() جزء من اليابس داخل في البحر.	1. شبه الجزيرة
() يحيط بها المياه من جميع الجهات.	2. الجزيرة
() ممر مائي بين مسطحين مائيين.	3. الرأس
() مياه عذبة.	4. المضيق
() يحيط بها المياه من جميع الجهات.	5. الخليج
	6. البحيرة
	7. الجبل

مثال (2) :

لديك قائمتان تتضمن القائمة الاولى (أ) بعض مكونات الخلية النباتية، وتتضمن القائمة الثانية (ب) مجموعة من الوظائف، تخير من القائمة (ب) الوظيفة التي تناسب المكونات في القائمة (أ).

(أ)	(ب)
- الجدار الخلوي مسؤول عن صنع بروتين الخلية - السيتوبلازم يفرز المواد السكرية - الرايبوسومات يقوم بتوصيل الغذاء داخل الخلية - أجسام كولجي يعطى القوة والدعامة للنبات يحتوى على تراكيب	

مميزات اختبارات المطابقة (المزاوجة) :

من ابرز مميزات اختبارات المطابقة هي :

1. يمكن إعداده بسهولة وسرعة، وفيه اقتصاد سواء في الحيز الذي يشغله أو الجهد الذي يبذله الفاحص والمفحوص في إعداده والإجابة عليه.
2. تنخفض في هذا النوع فرص الحزر أو التخمين بالنسبة للأنواع الأخرى.
3. يستعمل في الربط بين أشياء ذات علاقة معينة.
4. يلتقي في موضوعيته من حيث تقدير علامة المفحوص مع الاختيار من متعدد.

5. يعتبر من الاختبارات الممتازة منع الأطفال، ويفيد كثيراً لاختبار معاني المفردات وتواريخ الأحداث، ونظريات العلماء وما شابه.

6. بالرغم من فائدتها المحدودة في التقييم، يمكن استعمالها بغرض التنويع والتغيير في الاختبارات.

7. تقيس قدرات المتعلم.

8. يمكن استخدامها في مواد دراسية عدة.

9. يمكن استبدال قائمة الاستجابات برسم تخطيطي لخريطة أو صورة أو رسم بياني أو حيواني وتوضع أرقام على بعض أجزائه،، ويكتب المفحوص رقم كل جزء في الخريطة أو الصورة أمام العنصر الخاص به.

عيوب اختبارات المطابقة (المزاوجة) :

أ. يتطلب هذا النوع من الاختبارات وجود عدد كاف من العلامات المترابطة أو المناظرة في المادة المطلوبة، وقد لا يتسنى هذا دائماً.

ب. لا يمكن استخدامها بنجاح في قياس الفهم أو القدرة على التمييز.

ج. أنها محدودة النواتج التعليمية الممكن قياسها باستخدام هذا النوع من الأسئلة، فهي لا تصلح لقياس نواتج تعليمية إلا في مجال المعرفة " التذكر " تتعلق بالقدرة على الربط.

د. صعوبة الحصول على مواضيع متجانسة، وذلك لن التجانس متفاوت، فما يبدو متجانسا لطلاب المرحلة الابتدائية، قد لا يكون كذلك لطلاب المراحل الأخرى

مقترحات لإعداد أسئلة المطابقة :

1. اجعل عدد الفقرات في كل قائمة معقولا، لأن كثرتها تحدث بلبلة لدى الطالب.

2. اجعل عناصر إحدى القائمتين أكثر من الأخرى. لماذا؟ وليكن الجهة اليمنى من السؤال هو الجزء الأطول ليسهل تحديد المزاوجة.

3. اجعل الفقرة قصيرة حتى يسهل الربط بين العناصر المتجانسة.

4. لا تضعي السؤال في أكثر من صفحة واحدة، حتى لا يضطر الطالب إلى تقليب الصفحات عند الإجابة فإن ذلك محبط للطلاب بشكل ملحوظ.

خامساً. اختبار أسئلة **الترتيب** : Ranking test questions :-

هي عبارة عن مجموعة من الكلمات أو العبارات أو الأحداث أو الأعداد ويطلب من التلاميذ ترتيبها وفق نظام معين.

يقوم المدرس (المعلم) في هذا النوع من الأسئلة بكتابة كلمات أو جمل أو عبارات أو أرقام، أو أحداث، أو وقائع بدون ترتيب، ويطلب من الطالب (التلاميذ) إعادة ترتيبها حسب ما تراه مناسبا، فقد يطلب ترتيب الأحداث تصاعديا، أي من القديم إلى الحديث، وقد يطلب العكس، وفي الأرقام قد يطلب إعادة ترتيبها من الأصغر إلى الأكبر، أو العكس، ثم تعيد كتابتها مرتبة.

هذا النوع من الأسئلة يفيد الطالب في الفهم المتتابع للأحداث، كما يفيد في سرعة البديهة، لاسيما وأن الوقت الذي يتاح لمثل هذه الأسئلة الموضوعية في الغالب يكون محدودا، في حين يكون عدد الأسئلة كبيرا.

مثال :

س - رتب الأحداث التالية ترتيبا صحيحا من الأقدم إلى الأحدث.

(موقعة ذات الصواري، حرب العاشر من رمضان، معركة اليرموك، موقعة بدر الكبرى، فتح الأندلس).

مجالات استخدام أسئلة الترتيب:

أن في هذا النوع من الاختبارات، يركز على قياس قدرة التلميذ على التذكير، وترتيب المعلومات وترابطها في سياقات محددة.

مزايا أسئلة الترتيب:

- تقيس قدرات معرفية عليا كالترتيب والتحليل .

- تقل فيها نسبة التخمين على حسب عدد العناصر .

- الربط بين مفردات في مواضيع مختلفة من المنهج بربط واحد .

- سهلة الإعداد .

عيوب أسئلة الترتيب :

- ينحصر استخدامها في المفردات المتماثلة .

- كثرتها تؤدي للحفظ .

- الغش فيها سهل.

أنماط اختبار الترتيب :

- رتب الصور الآتية بحيث تكون منها قصة الأرنب والسلحفاة .

- رتب المقادير الآتية من الأصغر إلى الأكبر .

- رتب الكلمات التالية بحيث تكون منها جملة مفيدة .

- رتب الدول التالية تبعاً لمساحتها من الأصغر إلى الأكبر .

- رتب العمليات البيولوجية حسب تسلسل حدوثها.

مقترحاتها :

- أن تكون العناصر متجانسة.

- أن يكون رابط العناصر له دلالة محدد.

- أن يتم ترتيبها عشوائياً.

- تقليل نسبة التخمين بزيادة عدد العناصر المراد ترتيبها.

نصائح عامة يراعى العمل بها عند إعداد الاختبار:

1. الاهتمام بورقة الأسئلة إخراجا وتنظيما :

يجب على المدرس (المعلم) عند إعداد ورقة الأسئلة أن تصدرها :

بسم الله الرحمن الرحيم، وأن يدون وينظم البيانات الخاصة بالصف، والمادة، والزمن، والفصل الدراسي.

2 . صياغة الأسئلة بلغة عربية فصحة خالية من الغموض، والأخطاء النحوية والإملائية، مراعيا دقة التعبير، وعلامات الترقيم.

3. وضوح الأسئلة وتنسيقها وتنظيمها : ولا يتأتى ذلك إلا بطباعتها، فإن لم يتيسر يجب كتابتها بخط واضح.

4. أن تكون الأسئلة مناسبة للزمن المخصص لها.

5. أن يحقق الاختبار مزيدا من تعزيز التعليم، وترسيخ المعلومات، وتنشيط الفكر، وتحقيق النواتج التعليمية اللازمة.

6. تنسيق الأسئلة بحيث تكون متدرجة من الأسهل إلى الأصعب، مع مراعاة الفروق الفردية، وتناسب المستويات المختلفة.

7 . أن تكون الأسئلة من الشمولية لأجزاء المنهج بمكان، ولا يصح الاقتصار على موضوعات بعينها.

8 .أن تغطي الأسئلة جوانب مختلفة من مجالات الأهداف المعرفية، كالتذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

9.ألا يكون في الأسئلة إحالة على مجهول.

10 . ألا تتضمن ورقة الأسئلة إشارات (مباشرة) أو (غير مباشرة) إلى إجابات عن أسئلة أخرى.

11 .تنويع الأسئلة مع مراعاة التوازن الكمي والكيفي بين أنماط الأسئلة المختلفة.

12 .عدم الإطناب الممل، أو الإيجاز المخل في عبارات الأسئلة، أو تعدد المطلوب في السؤال الواحد، لأن ذلك يتنافى مع الأهداف السلوكية الصحيحة.

13 . أن تكون الأسئلة مقياسا للتحصيل العلمي، إلى جانب الكشف عن بعض القدرات، والمهارات التي اكتسبتها الطالبات.

14 . عدم الاقتصار على أسئلة الكتاب المدرسي ونماذجها في وضع الاختبار، مما يؤدي إلى حرص الطالبات على حفظ ما يتعلق بإجابات أسئلة الكتاب، وإهمال التذكر والاستنتاج والتحليل والتعليل.

15 . مراعاة الابتعاد عن الأسئلة التي تعتمد على الحدس والتخمين في إدراك مضمونها.

16 . يجب وضع أنموذج للإجابة مرفقا للأسئلة، على أن توزع علية الدرجات وفقا لجزئيات السؤال وفقراته. (علام، 2009).

الفَصْلُ الثَّانِي

ثانيا : المنظمات المتقدمة (Advanced Organize)

- مقدمة :
- نظرية دافيد اوزبل :
- مفهوم المنظمات المتقدمة (Organizers Advanced) :
- التطبيقات التربوية لنظرية "أوزوبل " :
- أسس المنظمات المتقدمة السيكولوجية :
- أنواع المنظمات المتقدمة :
- مواصفات المنظمات المتقدمة :
- دور المنظمات المتقدمة في التعلم والتعليم :
- مراحل استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في التدريس :
- دور المعلم والمتعلم في نموذج أوزوبل للتعلم اللفظي :
- فوائد وأهمية استراتيجية المنظمات المتقدمة :
- تقويم نظرية أوزبل :
- المنظمات المتقدمة في القرآن الكريم :

بسم الله الرحمن الرحيم

الفصل الثاني

ثانيا : المنظمات المتقدمة (Advanced Organizers) :

- مقدمة :

ان فهم نظريات عن كيف يتعلم الناس، والقدرة على تطبيق هذه النظريات في التدريس هي من المتطلبات الأولية للتدريس الفعال، وقد قام عدد كبير من العلماء بدراسة النمو العقلي وطبيعة التعلم بطرق مختلفة، ونتج عن ذلك نظريات متنوعة للتعلم.

وتعتبر نظريات التدريس محورًا أساسيًّا يعتمد عليها للنهوض في العمليات التدريسية كي ترقى وتتطوَّر، وغياب النظرية يؤخِّر النهوض ويجعل الرُّؤية غير واضحة في العمليَّات التدريسيَّة للوقوف عليْها وعلى سياسة النَّاظرين فيها والمفنِّدين لأسسها، لكونها ركيزةً أساسيَّة، ومفيدة للمعلم والمتعلِم، فهي تخدم المعلم في أدائه التَّدريسي، وتخْدم الطَّالب ليكون تعليمه فعالاً.

وترسخت القناعة لدى معظم علماء التربية بضرورة استخدام نماذج واستراتيجيات حديثة في التعليم، بحيث تؤدي هذه الاستراتيجيات إلى فهم طبيعة العلم وعملياته، وإمداد الطلبة بآفاق تعليمية متنوعة ومتقدمة.

وكما انها تساعد الطلبة في إثراء معلوماتهم وتكوين البنى المفاهيمية المتكاملة لديهم، واكسابهم مهارات البحث والتقصي من خلال المواقف والأسئلة المفتوحة التي توجه اليهم، وتتحدى تفكيرهم وتحثهم على الملاحظة، والاختبار ليصبح في النهاية تعلمهم " ذو معنى ". (زيتون، 2000).

ومن هذه النظريَّات التَّدريسيَّة هي نظرية (المنظَّمات المتقدِّمة)، نظرية لديفيد أوزبل، أو ما تسمى بـ " التعلم عن طريق التلقي والاستقبال"، فهي نظرية ومنظم ذو

رؤية ووجهة تحمل من الصواب جانبًا، لأنَّها تهتم بالتعليم ذي المعنى، والترابط بين ما تعلم وبين ما يتعلم.

- نظرية دافيد اوزبل :

لمحة تاريخية عن النظرية :

ترجع نظرية " أوزوبل " للتعلم القائم على المعنى إلى العالم علم النفس المعرفي هو (دافيد أوزوبل) الذي حاول من خلال هذه النظرية تفسير كيف يتعلم الأفراد المادة اللفظية المنطوقة والمقروءة.

يعد اوزوبل من علماء النفس المهتمين بالتعلم المعرفي، فقد وضع ديفيد أوزوبل نظريته التي تبحث في التعليم اللفظي ذي المعنى، والتي شكلت اهتمام الباحثين في ميدان المناهج وطرق التدريس على مدار أكثر من عشرين عاماً ولا تزال، وكانت الفكرة الرئيسة في نظريته هي مفهوم التعلم ذا المعنى، والذي يتحقق عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمفاهيم والمعرفة الموجودة لديه قبلاً وذلك بناء على مبدأ أوزوبل الموحد للتعليم.

ففي هذا الإطار فإن (أوزوبل) يعتقد أن إدراك المفاهيم والعلاقات المرتبطة بالمادة المتعلمة من قبل المتعلم والمتصلة ببنيته المعرفية من أكثر العوامل أهمية، وتأثيراً في عملية التعلم، كما أنه يجعل التعلم ذا معنى.

وقد طور أوزوبل هذه النظرية ونشرها في مجموعة من الدراسات والبحوث العلمية فنشر في عام (1959) كتاباً بعنوان " قراءات في التعلم المدرسي " ثم نشر في عام (1963) كتاباً بعنوان " سيكولوجية التعلم اللفظي ذي المعنى " وهو تنظيم جديد لأفكاره، كما نشر في عام (1968) كتاب بعنوان " علم النفس التربوي وجهة نظر معرفية ".

وفي عام (1969)، نشر أوزوبل بالاشتراك مع روبنسون كتاباً يوضح طبيعة هذه النظرية بعنوان " التعلم المدرسي " وفيه أوضحا نوعين من التعلم هما (التعلم الاستقبالي ذي المعنى والتعلم بالاكتشاف ذي المعنى)، ومع ذلك فقد شاعت هذه النظرية بين الباحثين ورجال التربية في أواخر السبعينات من هذا القرن.

فاستراتيجية المنظمات المتقدمة لم تشع إلا منذ منتصف السبعينات، وتعتمد هذه الاستراتيجية في جوهرها على افتراض مهم هو ان العامل الأكثر تأثيراً في التعلم هو مقدار المعرفة الراهنة ووضوحها وتنظيمها عند المتعلم، وهذه المعرفة الراهنة التي تتألف من الحقائق والمفاهيم والقضايا والنظريات والمعطيات الادراكية الخام التي تتوافر للمتعلم في لحظة ما، وهي ما يسميه اوزوبل (البنية المعرفية) وتختلف طبيعة مواد التعلم الجديدة التي يتعرض لها الفرد من حيث درجة ارتباطها ارتباطاً معقول ومفهوماً البنيه المعرفية، وهذه الارتباطية تؤدي الى ما يسميه اوزوبل " التعلم ذو المعنى". (محمد، 2004)، (العسكري، 2012).

ولكي تحقق الارتباطية هذا الهدف يجب أن تتوافر فيها خاصيتان هما :-

1. ان يكون الارتباط جوهرياً، ويقصد بذلك ان العلاقة لا تتغير إذا أعيد التعبير عنها بصيغ مختلفة من البنية المعرفية للمتعلم.
2. أن يكون الارتباط طبيعياً غير تعسفي غير اعتباطي، ومعنى ذلك أن العلاقة بين العنصر التعليمي الجديد والعناصر المرتبطة به في البنية المعرفية يجب الا تكون قسرية. (ابو حطب وآمال، 2010).

وكيف يحدث التعلم؟ ولماذا يختلف فرد عن فرد آخر في تعلمه على الرغم من خضوعهما لنفس الظروف التعليمية؟ وكيف يكتسب المعرفة، وتتشكل البنية المعرفية (Cognitive Structure)؟ له هذه الأسئلة وغيرها.

اهتمت مدارس علم النفس التربوي بإيجاد أجوبة مقنعة لها، وبرزت مدرستان في هذا الخصوص هما (المدرسة السلوكية) و (المدرسة المعرفية).

تؤكد المدرسة السلوكية أن المعلم هو محور العملية التعليمية، وان التعلم يحدث نتيجة مؤثرات خارجية تؤدي إلى استجابات من قبل المتعلم، حيث أن التعلم عبارة عن ارتباطات بين مثيرات واستجابات، وان هذه المثيرات تصبح قادرة على ضبط الاستجابة، أما أصحاب المدرسة المعرفية فيرون أن التعلم هو اكتشاف معنى، وأن التعلم يحدث داخل إطار المتعلم، وأن أصحاب هذه المدرسة يدرسون الطريقة التي يستقبل بها العقل المعلومات ويضعها في تركيبات، أي ما يحدث داخل العقل.

وأن من منظري المدرسة المعرفية عالم النفس الأمريكي (ديفيد اوزبل- Ausbel David) الذي وضع في الستينات من القرن الماضي نظرية في أسماها (نظرية التعلم ذي المعنى)، وفحوى هذه النظرية، أن المتعلم يكتسب المعلومات من خلال نوعين من أنواع التعلم، هما (التعلم بالاستقبال) و (التعلم بالاكتشاف).

ففي النوع الأول من التعلم يعطى المحتوى الكلي للمادة المتعلمة بشكله النهائي للمتعلم، أما في النوع الثاني من التعلم فلا يعطى المحتوى الرئيسي للمادة المتعلمة للمتعلم بل يطلب منه أن يقوم باكتشافه بنفسه.

واهتم (اوزبل) بالتعلم الاستقبالي ذي المعنى أكثر من غيره من أنواع التعلم بدلا" من التعلم اللفظي المباشر الذي لا يؤدي حسب وجهة نظره إلا إلى الحفظ والاستظهار.

ولقد ابتكر (اوزبل) فكرة المنظمات المتقدمةAdvanced Organizers كنموذج للتعلم انبثق من نظرية التعلم ذي المعنى حيث عرّف تلك المنظمات بأنها : (مواد تمهيدية تعطى للمتعلم في مقدمة المادة التعليمية، وتقدم بمستوى عال من التجريد والعمومية والشمول وتبلغ أعلى حد من الوضوح والثبات).

وهذه المواد تنظّم من قبل المعلم بصيغ مختلفة قبل تدريس مادة الدرس الجديد، وتكون مرتبطة بمادة الدرس وبما هو موجود في بنيتهم المعرفية.

إن (المنظمات التمهيدية) هي إحدى استراتيجيات ما قبل التدريس، حيث أن هذه الاستراتيجيات لا تقل أهمية عن استراتيجيات التدريس الأخرى.

ومفهوم المنظم المتقدم : هو عبارة عن عرض تمهيدي أو جملة أو مناقشة أو أي نشاط آخر يقوم المعلم بتقديمه عند مستوى من العمومية والتجريد أعلى من المادة المراد تعليمها، ويهدف إلى تزويد المتعلم ببناء تصوري تتكامل فيه المعلومة الجديدة مع ما سبق تعلمه في نفس الموضوع.

والمنظمات تساعد الخبرة المتقدمة على ربط الأفكار الجديدة بالمعلومات المتوافرة لدى المتعلم، وتساعد على تخزين المعلومات الجديدة في أماكن محددة لها في الهرم المعرفي، كما أن هذا التخزين المنظم للمعلومات يسهّل استدعائها عند الحاجة.

وتقسم المنظمات المتقدمة إلى قسمين رئيسين هما :

- المنظمات المتقدمة المكتوبة.
- المنظمات المتقدمة غير المكتوبة.

وتقسم المنظمات المكتوبة بدورها إلى قسمين هما : المنظمات الشارحة والمنظمات المقارنة، أما غير المكتوبة فتقسم إلى منظمات سمعية وبصرية وسمعية بصرية ومنظمات بيانية (تعتمد على تمثيل أجزاء من الظواهر بأشكال بيانية كأن يكون جدولا" بيانيا" ويعرض على الطلبة في بداية الدرس).

أن (اوزبل) لم يحدد طريقة ثابتة في إعداد المنظمات، ولكنه وضع ضوابط أو محددات فضّل أن يتصف بها المنظم المتقدم وهي كالآتي :

1. أن تكون جمل أو عبارات المنظم المتقدم قصيرة وموجزة.
2. أن تمثل المفاهيم والمبادئ والحقائق الأساسية للموضوع وتساعد على استنتاج العلاقات المنطقية التي يمكن أن تربط بينها.

3. أن تتصف بقدرة استيعابية وتمثيلية لكافة تفاصيل المادة التي سيجري تدريسها.

4. أن يكون المنظم عاما" في لغته ومعناه ومحتواه، ولا يحتوي على معلومات مخصصة سيجري تدريسها فيما بعد.

5. أن يتسم المنظم المتقدم بالوضوح وكمال المعنى.

6. أن يكون للمنظم قوة تأثيرية على تنظيم المعلومات في عقل المتعلم بحيث يزود المتعلم بوسيلة تنظيمية يستوعب من خلالها تفاصيل المادة الجديدة.

فروض نظرية أوزوبل :

ان الفروض الأساسية التي وضعها أوزوبل لنظريته وهي :-

1. اكتساب المعلومات عند مستوى معين يؤثر على اكتسابها عند المستوى التالي له.

2. العوامل العامة كالقدرة العامة والشخصية والاهتمامات يكون تأثيرها أقل في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي من العوامل الخاصة أو النوعية مثل البنية المعرفية .

3. يقل صدق التنبؤ كلما زاد الزمن الذي يفصل بين مستويين للتعلم داخل الدرس الواحد.

4. تفشل الاختبارات القبلية كمؤشرات للنجاح في التحصيل الأكاديمي، لأنها لا تعطي، إمكانيات البنية المعرفية.

5. يستطيع المعلمون نقل مقدار هائل من المعرفة إلى الطلاب باستخدام نموذج أوزوبل .

6. يصمم التعلم ذو المعنى لتقوية البناء المعرفي لدي الطلاب في مادة دراسية معينة وفي وقت محدد، وكيفية تنظيمها، ومدى وضوحها وثباتها.

7. البناء المعرفي الموجود لدي الطلاب يعتبر المحدد الرئيس الذي يحدد مدى المعنى المتوافر في المادة الجديدة، ودرجة اكتساب المتعلم لها، والاحتفاظ بها.

8. تقوية البناء المعرفي لدي الطلاب يسهل اكتساب الطلبة للمعلومات واحتفاظهم بها.

9. طبيعة التنظيم طبيعة هرمية متدرجة، تكون فيها المفاهيم الأكثر شمولاً في القمة والأكثر تخصصاً في القاعدة.

10. تتضمن عملية الإدراك المعرفي استقبال الخبرات الحسية عن طريق المسجلات الحسية وتحويلها، وتنظيمها، وترميزها، وتصنيفها وتخزينها، وطرق استدعائها في مواقف.

أهداف التعلم ذي المعنى وفق نموذج (أوزوبل) :

1. مساعدة المتعلم على تحقيق بنية معرفية تتصف بالثبات، والوضوح، والتنظيم، وتتضمن أفكاراً ذات علاقة وثيقة بالمواد التعليمية.

2. إتاحة الفرص أمام المتعلم، لإيجاد روابط حقيقية، وليست عشوائية للمبادئ والمفاهيم ذات العلاقة بها، والتي تم تكوينها مسبقًا في البناء المعرفي.

3. تحقيق البنية المعرفية ذات الخصائص المميزة، والإسهام في تحويل المادة الدراسية إلى مادة تتضمن معاني، ومفاهيم جديدة ودقيقة وواضحة وثابتة، مما يساعد على غنى البناء المعرفي لدي الطالب

4. تهيئة كل الظروف الممكنة التي تجعل التعلم ذا معنى، حيث أنه كلما كان التعلم ذا معنى كلما سهل ارتباطه، وانتظامه، واندماجه في البناء المعرفي.

5. صقل وتهذيب البنية المعرفية لدي المتعلم، ويسهل ذلك اكتساب المواد التعليمية والخبرات والاحتفاظ، والاستدعاء، والانتقال إلى مواقف تعلم أخرى جديدة مماثلة. (قطامي، وقطامي، 1998).

6. تزويد المتعلمين بالقواعد المنظمة التي تسهم في تمكينهم من ربط ودمج المعلومات الجديدة، وتثبيتها، واستدعائها.

7. تسهيل مهمة نمو المفاهيم الوظيفية، وإيضاح المفاهيم الغامضة، وربطها ودمجها في البناء المعرفي للمتعلم.

8. تتضمن المنظمات المتقدمة أفكاراً متعددة، يمكن أن تساعد المتعلمين على ربط الصفات والخصائص للمحسوسات، كما تقدم أساليب واضحة للمتعلمين لاختيار وتنظيم وتقديم وعرض المعلومات الجديدة. (أبو حويج، وآخرون، 2000).

- مفهوم المنظمات المتقدمة (Organizers Advanced) :

اقترح أوزبل المنظم المتقدم عام (1969) لتحقيق التعليم ذي المعنى وتحسين وسائل التعليم الاستقبالي ذي المعنى، والذي اقترح هذا المنظم هو باحث تربوي اشتهر في أواسط السبعينات، يؤمن بأن التعليم يقوم على ما يعرفه المتعلم مسبقاً، وأن العملية التعليمية يجب أن تقوم على المنظمات المتقدمة التي تكون على شكل (هيكل نظري) أي على شكل نظريات حتى يستطيع الطلاب بناء معرفتهم. (Barnett's , J. 2008).

ويقدم أوزبل من خلال هذه النظرية تبريراً لاستخدام التدريس المباشر عن طريق التلقي مما يجعل التعليم أكثر معنى للطالب، وقارن بين التعلم بالاستقبال والتعلم بالاكتشاف وأيهما يوصل إلى التعلم ذو المعنى التام. (محمد، 2004).

ويعني أوزبل بالمنظم المتقدم هو : (ما يزود به المعلم طلابه من مقدمة أو مادة تمهيدية مختصرة، تقدم في بداية الموقف التعليمي، حول بنية الموضوع والمعلومات المراد معالجتها بهدف تعلم المفاهيم المتصلة بالموضوع، من خلال ربط المسافة وردمها بين ما يعرف المتعلم من قبل، ويحتاج معرفته). (مرعي وحيلة، 2002).

وكما يعرفها (أوزبل) : بأنها مقدمات تمهيدية شاملة تقدم إلى المتعلم قبل تعلمه المادة الجديدة، وتكون في مستوى أعلى من التجريد والعمومية والشمول من المادة التعليمية نفسها، ومرتبطة ارتباطا مناسباً وواضحاً بالأفكار السابقة الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم، وبالموجودة بالمادة الجديدة بهدف تيسير عملية تعلم المفاهيم المتصلة بالموضوع من خلال ربط المسافة وردمها بين ما يعرف المتعلم من قبل، ويحتاج معرفته). (Ausubel , 1978).

وقصد أوزبل بالمنظمات المتقدمة هي : (ما يقدم للطلبة من مواد ممهدة مختصرة في بداية الموقف التعليمي عن بناء الموضوع المواد الدراسية التي يراد معالجتها بهدف تسهيل تعلم المفاهيم والأفكار والقضايا المرتبطة بالموضوع). (قطامي، وقطامي، 1998).

وكذلك هي (الحقائق الكبرى أو القواعد أو النظريات العامة ذات العالقة بموضوع معين، ويكون ذلك في مقدمة الدرس، وقبل الشروع في تعلم التفاصيل والشروحات والامثلة التي تجذب انتباه المتعلم لفهم الفكرة الكلية للدرس). (أبو شريخ، 2010).

وان هذه النظرية عند (أوزبل) تقوم على مبدأ، وهو أن المعلومات تحفظ بشكل هرمي متسلسل، وهذا يسهل اكتساب المعلومة وسرعة تذكرها وطرحها بطريقة مناسبة تلائم الحالة التعليمية والمعلومة المراد طرحها وبشكل أيضا مرتب ومتناسق.

ولغرض تطبيق هذه النظرية (المنظمات المتقدمة) يجب استخدام عروض تمهيدية أي مقدمات لدخول الدرس، وكذلك أن تتضمن هذه المقدمات مستوى عال من التعميم أي (قاعدة عامة)، مما يسهل عملية التعلم، ولذلك يمكن أن تكون هذه القاعدة كمرسى لترسيخ الأفكار الجديدة المكتسبة..Lewis, J. , 2008))

وهذه النظريَّة لها عدَّة مسمَّيات أطْلقها التربويُّون، فهي تسمَّى بالنظريَّات المتقدِّمة، وتسمى كذلك بالنظريات التمهيدية، وتسمَّى بالتعلُّم عن طريق التلقِّي، أو

التعلُّم الشَّرحي أو التعليم عن طريق الاستقبال، وكذلك تسمَّى (التعلُّم ذو المعنى التام).

ونجد أن جانب من المسميات تهتم بأسلوب عرض المعلومات فسميت بالنظرية التمهيدية والمتقدمة وطريق التلقي والشَّرحي.

والبعض أطلق عليها مسميات باعتبار أسلوب تناول المعلومات، فسماها التعلم ذو المعنى التام، أي أن هذه النظرية تؤول إلى إعطاء المعنى التام للمتعلم.

- مفهوم المعرفة والتعلم عند ديفيد أوزبل :

أن (أوزبل) يعد من أصحاب المدرسة المعرفية بناءاً على ما تحمله نظريته من تركيز على الجانب المعرفي للمتعلم، لذلك عد من أصحاب المدرسة المعرفية.

ويعتبر ديفيد أوزبل أن العامل الأكثر أهمية في التأثير على المتعلم، هو مدى الوضوح عنده ومدى تنظيم المعرفة الحاضرة لديه التي تكون حاضرة عنده في حينها، والمعرفة عند أوزبل هي (الإطار الذي يتألف من الحقائق والمفاهيم والمعلومات والتعميمات والنظريات والقضايا التي تعلمها الفرد ويمكن استدعائها واستخدامها في الموقف التعليم المناسب وهي ما تسمى بالبنية المعرفية).

وهذه المعرفة عند (أوزبل) تتكون عبر مجموعة من الأنشطة التي يجب أن يقوم بها المتعلم وهي :-

1. ربط الأفكار الجديدة بالمعلومات المعروفة سلفاً.
2. تخزين هذه المعلومات والاحتفاظ بها.
3. تطبيق المعلومات الجديدة في مواقف الحياة المختلفة. (محمد، 2004).

ولذلك يرى أوزبل، أن الصعوبة التي يواجهها الطلاب في أي مادة دراسية، هي بسبب عدم تأكد المعلم من للخلفية المعرفية لطلابه، مما يسبب لهم شيئاً من الإحباط والتثبيط والاضطراب في المعرفة التي اكتسبوها سابقاً.

ويعرف أوزبل التعلم " بأنه عملية إدراك وإنتاج علاقات وارتباطات، بينما يقدم له من معلومة جديدة وبين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفي للمتعلم، فما لدى المتعلم من معرفة يؤثر بدرجة كبيرة على ما يمكن أن يضيفه على بنيته المعرفية بالتالي على ما يمكن أن يتعلمه ". (الكناني، الكندري، 1992).

أما إذا قام بحفظ المادة دون أن يجد أي رابطة بينهما وبين بنيته المعرفية، فإن التعلم هنا يكون بلا معنى، ولذلك يرى (أوزبل)، أن سرعة التعلم وفاعليته تعتمد على ما يلي :

1. مدى ارتباط المعلومات الجديدة التي يحصل عليها الطالب بالمعلومات السابقة.
2. مدى تنظيم المعلومات التي اكتسبها الطالب وترابطها داخل البناء المعرفي.
3. مدى قدرة الطالب على اكتساب المعاني والدلالات والمعلومات الجديدة الحيوية. (العتيبي، 2008).

ومنظومة التعلم عند أوزبل تعتمد على مستويين رئيسين هما :

- المستوى الأول : يرتبط بأساليب تعلم الفرد وبالتحديد الأساليب أو الطرق التي يتم من خلالها تهيئة وإعداد المادة التعليمية المراد تعلمها وعرضها على المتعلم في الموقف التعليمي، وتتخذ هذه الأساليب شكلين :

1. الشكل الأول هو أسلوب (التعلم الاستقبالي).
2. الشكل الثاني هو أسلوب (التعلم الاكتشافي).

- المستوى الثاني : يرتبط بكيفية تناول المتعلم ومعالجته للمادة التعليمة، بواسطة ربطها أو دمجها ببنيته المعرفية.

وأسلوب تقديم المادة التعليمة للمتعلم ينقسم لأربعة أقسام : تقديم المادة التعليمية يكون إما بأسلوب عرض المعلومات (التعليم الاستقبالي – والتعليم

الاكتشافي) أو عن بأسلوب تناول المعلومات (التعليم ذو المعنى التعليم ذو الحفظ الصم – الآلي)، وسنفصل هذه الأنواع بما يلي :

أولاً : التعليم بالاستقبال : وهذا التعليم يعني بأن يستقبل الطالب المعلومات التي تعرض أمامه دون أي اكتشاف.

ثانياً : التعليم بالاكتشاف : وهذا الأسلوب من التعليم يقوم على أسلوب المناقشة والأسئلة التي يقوم المعلم بتوجيهها للطلاب كي يقوموا بالاستنباط والاكتشاف، ثم يقوم المعلم بتصحيح مفاهيم الطلاب واستنباطاتهم ليتوصل معهم لمفاهيم وصياغة صحيحة، وهذا الأسلوب يتميز بالفعالية والمشاركة الفعالة للطلاب أثناء تلقي المعلومة. (الكناني، الكندري، 1992).

ثالثاً : التعليم ذي المعنى التام : وهذا التعليم يقوم الطالب من خلاله بربط المعلومات الجديدة والاحتفاظ بها مع المعلومات والمعارف السابقة التي اكتسبها قبل ذلك، ولكن كي يكون هذا التعلم ذو معنى تام ومنطقي يجب على المتعلم أن يحقق ما يلي :-

1. ربط المعلومات الجديدة بالأفكار التي تكونت في بنيته المعرفية.

2. أن يكون لديه القدرة على التمييز بين أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات والمعارف الجديدة والموضوعات المتعلقة بها.

3. أن تكون لديه القدرة على تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة عند الحاجة لذلك.

4. أن تكون لديه القدرة على إعادة صياغة الأفكار الجديدة التي تتطلب إعادة تنظيم المعرفة الحالية. (العتيبي، 2008).

والتعلم القائم على المعنى ينقسم إلى أربعة أقسام وهي :-

1- الاشتقاق.

2- الافتراض المقترن بالاشتقاق.

3- التعلم المقترن بالأفضلية.

4- التعليم بالاندماج.

رابعاً : التعليم بالحفظ الصم (الآلي) : وذلك أن يقوم الطالب بحفظ المعلومات الجديدة دون ربطها بالبنية المعرفية السابقة، وهذا يفقد البناء المعرفي للطالب، ويكون التعلم بالحفظ والصم دون معنى في حالتين :-

الحالة الأولى : إذا استوعب الطالب المادة العلمية بطريقة ببغائية حفظيه بحته، وبطريقة تعسفية.

الحالة الثانية : إذا كان العمل التعليمي مؤلف من ارتباطات لفظية تعسفية مثل أن تحفظ المقاطع بلا معنى. (الكناني، الكندري، 1992).

وقد يتفاعل أسلوبا عرض المعلومات وأسلوب تناول المعلومات، فيظهر لنا أربعة أنماط للتعلم وهي :-

أولاً : التعلم بالاستقبال الآلي :

وهذا التعليم يعني بأن يستقبل الطالب المعلومات التي تعرض أمامه دون أي اكتشاف، بحيث يقوم المعلم بتقديم المادة بشكل جاهز دون أي محاولة لدمج وربطها المعلومة الجديدة بالبنية المعرفية لدى الطالب. (الزغلول، 2001).

ثانياً : التعلم بالاكتشاف الآلي :

ويعني به أن يقوم المتعلم باكتشاف المعلومات جزئياً أو كلياً، ثم يقوم باستظهارها وحفظها دون أن يربطها ببنيته المعرفية، وهذا الأسلوب من التعليم يقوم على أسلوب المناقشة والأسئلة، ويتميز بالفعالية والمشاركة الفعالة للطلاب أثناء تلقي المعلومة. (نشواتي، 1996).

ثالثاً : التعلم الاستقبالي ذو المعنى :

وهذا التعليم يقوم الطالب من خلاله بربط المعلومات الجديدة والاحتفاظ بها مع المعلومات والمعارف السابقة التي اكتسبها قبل ذلك، ولكن كي يكون هذا التعلم ذو معنى تام ومنطقي، يجب على المعلم أن يحقق عدة عوامل تتمثل في ما يلي :-

1. الجهود والأنشطة العقلية التي يبادر بها المتعلم تفاعلاً مع المادة التعليمية.
2. عملية تنظيم المادة والمحتوى على نحو يسهل الوصول إلى التعليم ذي المعنى التام.
3. عملية تقديم المادة على نحو يساعد على استحضار التعلم القبلي وإدراك العلاقة بين البنية المعرفية والمعلومة الجديدة. (الزغلول، 2001).

رابعاً : التعلم الاكتشافي ذو المعنى :

وهذا النمط من التعلم لا يقدم للطالب المحتوى الرئيس للمادة المتعلمة، بل يطلب من المتعلم أن يكتشف بنفسه، ثم يقوم المتعلم بربط المادة التعليمية بطريقة منتظمة وغير عشوائية بنيته المعرفية السابقة. (الكناني، الكندري، 1992).

وأن الأساليب التي تقدم فيها المادة التعليمية، تبين لنا الفرق بين التعلم الاستقبالي والتعلم الاكتشافي.

ففي التعلم الاستقبالي تقدم المادة المراد تعلمها للمتعلم بالشكل النهائي دون أن أي اكتشاف، بل هي مجرد إدخال المعلومات في البنية المعرفية ليكون من السهل استرجاعها مستقبلاً.

أما التعلم الاكتشافي، فإن المتعلم لا تقدم له المادة بل يقوم باكتشافها قبل أن يستوعبها، وبعد أن يستوعبها يقوم بإدخالها في بنيته المعرفية. (بل، فريدريك، 1986). ترجمة محمد أمين، ممدوح سليمان)، والمخطط التالي يوضح ذلك :

		تقديم المعرفة	
		الاستقبـال	الاكتشـاف
نمط المتعلم في ربط المعرفة	الفهم وإدراك المعنى	* تعلم بالاستقبال قائم على المعنى : Meaningful Perception Learning عندما تقدم المعرفة في صورة كاملة للمتعلم فيقوم بربط بنيته المعرفية بطريقة منظمة.	* تعلم بالاكتشاف قائم على المعنى : Meaningful Discovery Learning يحدث عندما يصل المتعلم للمعرفة بنفسه ويعمل على ربط بنيته المعرفية بطريقة منظمة.
	الحفـظ	* تعلم بالاستقبال قائم على الحفظ : Rote Perceptional Learning ويحدث عندما تقدم المعرفة في صورة كلية للمتعلم فيحفظها دون ربط ببنيته المعرفية.	* تعلم بالاكتشاف قائم على الحفظ Rote Discovery Learning : يحدث عندما يصل المتعلم بنفسه ولكن لا يربطها ببنيته وإنما يحفظها

- التطبيقـات التربويـة لنظريـة "أوزوبـل ":

من أبرز سماتها التطبيقية هي إلحاحها على التعليم اللفظي ذي المعنى، خلال عملية استقبال في مقابل ما دعا إليه " برونر" من التعلم الاكتشافي، وتعتبر اقتراحات

أوزوبل بشأن زيادة وتوسيع نمو الأبنية المعرفية لدى الطلبة جديرة بالتقدير. (فطيم، والجمال، 1988).

ويشير أوزوبل في إطار نمطه التعليمي القائم على المنظم المتقدم، أن المادة التعليمية أو المحتوى يتكون من مجموعة من المفاهيم الأساسية التي يمكن تعلمها من قبل المتعلم، ويمكن تحويلها إلى أفكار ومعلومات يختزنها في ذاكرته، ويستطيع استعادتها واستعمالها في تعلم وفهم وإدراك المعلومات الجديدة التي يواجهها في التعلم. (ملحم، 2001).

وان نظرية (أوزوبل) تعنى بأساليب تنظيم المادة التعليمية المقدمة للمتعلم، وبأساليب معالجة هذه المعلومات وتقديمها، وهى تعنى بتطبيق الأفكار، والأسس المرتبطة بتنظيم طبيعة التعلم والتعليم. (أبو ناهية، 1991).

ونظرية (أوزوبل) أساساً تهتم بالتطبيق على طلاب المراحل العليا، والذين لديهم قدر لا بأس به من المفاهيم الأساسية في مجالات الدراسة المختلفة، وبالتالي يمكنهم أن يكتسبوا معلومات أكثر من خلال التعلم ذي المعنى. (الشرقاوي، 1991).

ومن المبادئ يجب مراعاتها أثناء التطبيقات التربوية لهذه النظرية وهي :-

1. إن الخبرات التعليمية تصبح ذات معنى أكبر كلما انتظمت في بنى معرفية .
2. يتوقف وضوح المفاهيم على درجة صعوبتها، ومدى تلاؤمها مع بنية المتعلم المعرفية.
3. يقترح أوزوبل استخدام المنظمات المتقدمة، لتعمل كمبادئ أو قواعد أو تصميمات تسهل اندماج المادة التعليمية الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم.
4. يجب على المعلم، أن يعلم الحقائق الخاصة بتعلم الاستدلال والفهم، والتطبيق في ضوء علاقتها بالمبادئ، والمفاهيم الأساسية الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم والتي يمكن بواسطتها ربط المعلومات الجديدة وجعلها ذات معنى. (قاسم، 2000).

- أسس المنظمات المتقدمة السيكولوجية :

ان المنظمات المتقدمة لا تؤدي وظيفتها بشكل فعال إلا إذا تم تعليمها وفهمها على نحو جيد، لأنها تنطوي على مادة تعليمية بحد ذاتها، وأفضل المنظمات المتقدمة فعالية، هي التي تتضمن مفاهيم ومبادئ وتعميمات وقوانين ذات علاقة وثيقة بالمادة الدراسية الأساسية. (الكناني، الكندري، 1992).

وهناك عدد من الأسس التي يفترضها (أوزوبل) لاستخدام المنظمات المتقدمة، وهي :- 1. ينبغي أن تقدم المعلومات للمتعلم بطريقة مناسبة ليتسنى له معالجة المعلومات ذهنيه.

2. أن المنظم المتقدم يتضمن تقديم المعلومات ملخصة في البداية ومجردة وشاملة، حتى يتسنى ربط المعلومات الجديدة بما لدي المتعلم من خبرات سابقة، فإنه لا بد من الاعتماد على ما يسميه (أوزوبل) بـ (الركائز الفكرية Anchoress Ideational).

3. يجب أن يمثل المنظم المتقدم المفاهيم الأساسية، وأن يتوافر فيه الوضوح والشمول والتسلسل المنطقي والعمومية والإيجاز.

4. ان المنظم المتقدم الأكثر فاعلية هو الذي يستخدم مفاهيم ومصطلحات وقضايا موجودة ومألوفة لدي المتعلم، ويتضمن توضيحات وتشبيهات مناسبة .

5. يتضمن المنظم المتقدم معلومات مهمة يحتاج المتعلم لتعلمها، ويمكن أن يتضمن جملاً خبرية تصف علاقة أو مفهوم.

كما يرى أوزوبل في الحالتين معها، سواء أكانت في حالة المفهوم أم في حالة الجملة الخبرية للعلاقة، أنه يجب ضرورة أخذ الزمن الذي يتم استغراقه لشرح المنظم وتطويره بعين الاعتبار، لأنه إذا ما تم فهمه فهمها كاملاً فإنه يصبح فعالاً، ومنظمها لمواد التعلم التالي. (قطامي، وقطامي، 1998).

كما يتم دمج المعلومات الجديدة في البنية المعرفية المتوافرة لدي المتعلم عن طريق تمثل (Assimilation) هذه المعلومات من خلال عملية يدعوها أوزوبل " التضمين " (Subsumption)، وهي عملية إيجاد العلاقات بين المفاهيم والأفكار التي تنطوي عليها المادة الجديدة، والمفاهيم والأفكار التي تنطوي عليها البنية المعرفية السابقة، ودمجها جميعها فيما بينها، بطريقة يتم تعديلها، لينتج عنها مفاهيم وأفكار جديدة تساهم في نمو البنية السابقة وتطويرها، فيما يعرف بالتلائم (Accommodation) أي تعديل البنية المعرفية القائمة لتناسب المثيرات والخبرات الجديدة، وتجرى هذه العملية أثناء عملية التمثل لكي تتفق هذه البنية مع الواقع الخارجي. (أبو حويج وآخرون، 2000)، (نشواتي، 1996).

ان (أوزوبل) يفترض وجود نظام معين عند المتعلم لتخزين معلوماته، يجري في إطاره عملية تصنيف المفاهيم الأكثر عمومية وتجريداً بواسطة المفاهيم الأقل عمومية وتجريداً، وهذا يعني أنه إذا نظم المحتوى بطريقة هرمية متسلسلة تناسب نظام التخزين السائد عند المتعلم، فإنه يصبح أسهل استرجاعاُ. (Ausuble،1968)، وبذلك فإنه عند دخول المادة التعليمية الجديدة إلى المجال المعرفي للفرد يحدث لها احتواءً أو دمج داخل نظام هرمي أكثر عمومية وشمولاً، وبذلك يتم تمايز وتصنيف المعرفة الجديدة داخل إطار مفاهيمي في غير تعسف، وبقدر ما تكون مكونات البنية المعرفية من : معلومات، ومفاهيم، وأفكار في حالة ثبات ووضوح، بقدر ما يساعد ذلك على إتمام عملية الاحتواء بدرجة أكبر من الفاعلية. (الشرقاوي، 1991).

- أنواع المنظمات المتقدمة :

يرى أوزبل هناك نوعين من أنواع المنظمات المتقدمة، يمكن أن يستخدمها المعلم / المدرس وهما :-

أولاً : المنظم الشارح (العرض والإيضاح) :

وهو الذي يستخدم المعلم (المدرس) هذا المنظم إذا كانت المعرفة أو الخبرة غير متوفرة لدى التلاميذ / الطلبة، ذلك يكون الموضوع جديد عليهم يتضمن بنى ومفاهيم وحقائق لم تكن مألوفة لدى الطلاب من قبل، ويشمل هذا المنظم المزيد من التفاصيل والأفكار التي توضح الموضوع الدراسي الجديد لكي يحتفظ فيه في بناءه المعرفي. (الزغلول، 2001).

ويتضمن هذا المنظم ما يلي :-

أ. تقديم المفاهيم وتوضيحها : تقدم في هذه الحالة المفاهيم بصورة واضحة متضمنة خصائص المفهوم وأصوله وميزاته وتعريفه، والهدف من ذلك أن يربط الطالب المفاهيم بالبنية المفاهيمية الموجودة لديه.

ب. التعميمات والمبادئ : يرى أوزبل أن العموميات التعليمة هي التي تبقى لدى الطالب وتدوم، لذا ينبغي على المعلم أن يحرص على مساعدة الطلاب على بناء المعرفة وفق طرق سهلة الاستيعاب والاستعمال، وكذلك توضيح المعرفة وفق علاقات مفاهيمية، لأن ما يدمج وفق هذه العلاقات يسهل استيعابه ونقله لمواقف تعلم جديدة. (قطامي وقطامي، 2000).

ثانياً : المنظم المقارن :

وهو المنظم يستخدم في تنظيم تعلم مادة تعليمية، أو موضوع غير جديد كلياً، أي عندما يكون المحتوى مألوفاً للمتعلمين ولديهم بعض الخبرة السابقة في بعض جوانبه. (مرعي والحيلة، 2002).

ويقدم هذا المنظم في بداية الحصة أو المحاضرة لكي يربط المعرفة بالمفاهيم الجديدة ويبذل جهده من أجل إدماجها وتكاملها في بنيته المعرفية، وهذا النوع من المنظمات يحتاج جهداً ذهنياً أدنى يوظف في القضايا العملية أو الأدائية، ويتم في هذا المنظم أيضاً تنظيم المعارف الموجودة والتفكير فيما يقابلها من الخبرات الجديدة

بهدف المساعدة على إيجاد الشبه، وهذا يحقق للطلاب توازناً يساعدهم على تطوير قدراتهم وخبراتهم. (قطامي وقطامي، 2000).

مراحل التعلم الشرحي :

من ابرز مراحل التعلم الشرحي هي :

1. مرحلة تقديم المنظم المتقدم : وهذه المرحلة بمثابة التهيئة للدرس المراد شرحه وهي لا تقل أهمية عن مادة الدرس نفسه، لذا يجب توضيح هذا المنظم المتقدم بطريقة جيدة، ولهذا المنظم عدة شروط :

أ- أن يكون هذا المنظم قبل المادة التعليمية.

ب- أن يقدم خلال فترة زمنية قصيرة نسبياً.

ج- أن يطرح بلغة واضحة وسهلة. (نشواتي، 1996).

ولهذه المرحلة عدة إجراءات وهي :

أ. جذب انتباه الطلاب قبل إعطاء هذا المنظم.

ب. إعلام الطلاب بأهداف الدرس.

ج. تقديم المنظم المتقدم.

د. استثارة التعلم القبلي لدى المتعلمين. (الزغلول، 2001).

2. مرحلة تقديم المادة الدراسية : وهي عملية تقدم المادة الدراسية بصورتها النهائية للمتعلم باستخدام أياً من أساليب التي تستخدم في إيصال المعلومة، وتتضمن هذه المرحلة إجراءين، هما :-

أ. تنظيم طرح المادة بطريقة متسلسلة تمكن الطالب من دمج المعلومات الجديدة في بناءه المعرفي السابق.

ب. الحرص على شد انتباه الطلاب طوال فترة العلمية التدريسية.

3. مرحلة تقوية التنظيم المعرفي : وهذه المرحلة الهدف منها تثبيت المادة الدراسية في البنية المعرفية للطالب. (نشواتي، 1996).

وأهم الإجراءات التي يجب أن يؤديها المعلم في هذه المرحلة :-

أ. استخدام مبادئ التوفيق الدمج من خلال طرح الأسئلة على الطلبة والاستماع إلى آرائهم وتعليقاتهم والقيام بالإجابة عليها.

ب. تشجيع الطلبة على التساؤل حول قيمة وأهمية المحتوى الدراسي في تحقيق الأهداف الخاصة.

ج. توضيح المبادئ والمفاهيم المتضمنة في المحتوى الدراسي. (الزغلول، 2001).

- مواصفات المنظمات المتقدمة :

لقد وضع أوزوبل مواصفات خاصة للمنظمات المتقدمة للالتزام بها حتى تحقق الهدف الذي وضعت من أجله، وتكون بالتالي منظمات متقدمة حقيقية، ويحدد (أوزوبل) هذه المواصفات بما يلي :-

- الأصالة : ويقصد بها تمثيل المنظمات المتقدمة للمفاهيم والمبادئ، والحقائق الأساسية للموضوع.
- الوضوح وكمال المعنى : وهذه بالطبع مهمة لغوية يأخذ المعلم على عاتقه مراعاتها.
- الشمول : وهو قدرة المنظمات على استيعاب واحتواء كافة الجزئيات، والتفاصيل التي تتعلق بالمادة التي سيجري تدريسها.
- الإيجاز : ويعني أن تكون عبارات المنظمات وجملها موجزة وقصيرة ومفيدة.
- العمومية : وهي عدم احتواء المنظمات على معلومات مخصصة سيجري تدريسها فيما بعد، بل تكون عامة في لغتها ومعناها ومحتواها.

- التأثير : وهو امتلاك المنظمات لقوة تأثيرية على عملية تنظيم المعلومات في العقل الإنساني، بحيث يجهز المتعلم بوسيلة تنظيمية عامة جديدة، يستوعب من خلالها تفاصيل المادة الجديدة.

- العرض المسبق : وهو تقديم المنظمات المتقدمة للمتعلمين في بداية الدرس، وقبل معرفتهم أو تعلمهم لأية معلومات خاصة بموضوعه. (حمدان، 1985).

- دور المنظمات المتقدمة في التعلم والتعليم :

أن دور المنظمات المتقدمة في التعلم والتعليم يتحدد بما يلي :

- تساعد على اكتساب كميات كبيرة من المعلومات بطريقة فعالة ومعقولة.
- تزود المتعلمين بمخطط عام للمادة التي سيتم تعلمها .
- تنمي الاستقلالية والنقد الذاتي لدى المتعلمين. (أبو جادو، 2000).
- تساعد المتعلمين على فهم واستيعاب المادة الدراسية، وذلك لاستعمالها من قبل التلاميذ

كمراسٍ أو محاور ينظمون ويبوبون على أساسها، وضمنها المعلومات والتفاصيل المتعاقبة.

- تعين المتعلمين على تذكر المادة بشكل أسهل، وأكثر، وبالتالي إتاحة الفرص لهم لاستعمالها في حياتهم اليومية بأسلوب أجدى وأنفع.

- تساعد المعلم على انتقاء ما يفيد من المعلومات، وما يتعلق منها مباشرة بالموضوع تاركا التفاصيل الثانوية، أو شتات الحقائق الأخرى جانبا، كما تعينه على حصر معلوماته وتبويبها واستخدام أفضل وسائل تدريسية لإيصال هذه المعلومات لطلابه. (حمدان، 1985).

- مراحل استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في التدريس :

من أجل تطبيق استراتيجية المنظمات المتقدمة بشكل مفيد وبناء في التدريس، يجب أن يراعي المعلم المرحل التالية:

المرحلة الأولى : مرحلة ما قبل التدريس وتشمل العمليات التالية :

إن مهنة التدريس كما هو معروف لا تقتصر بدايتها عند بدء الحصة بل، هي تبدأ قبل ذلك عندما يقوم المعلم بالأعداد الجيد من خلال تخطيط الدروس وتحضيرها إعداداً علمياً جيد والذي يتطلب القيام بعدة أمور :

أ. الاطلاع الواسع على المادة العلمية المقدمة للطلاب وحصر التعميمات والمفاهيم الرياضية فيها من خلال الاحاطة بها كليا.

ب. العمل على إيجاد وتحديد المعلومات ذات الصلة بمفاهيم وعموميات المادة العلمية .

ج. حصر طرق التدريس والأنشطة اللازمة لعملية التعلم.

د. تنظيم وتوزيع استراتيجية المنظمات المتقدمة والأنشطة المستخدمة فيها على زمن الحصة الدراسية بشكل متوازن يفي بالغرض المطلوب لتدريس المادة العلمية.

المرحلة الثانية : عمليات أثناء التدريس :-

في أثناء التدريس يقوم المعلم بعدت أدوار يجب عليه الأعداد لها ومراعاة عدة أمور :

أ. في بداية الحصة عليه تقديم المنظمات المتقدمة بشكل واضح.

ب. التأكد من أن فئة الطالب تم استيعابهم للتقديمات التي طرحها قبل الانتقال إلى الشرح.

ج. شرح المنظمات المتقدمة تبعا للتسلسل المنطقي لموضوع الدرس، والأنشطة المصاحبة للدرس. (سركز، وخليل، 1993).

المرحلة الثالثة : عمليات بعد التدريس :

وتتم هذه المرحلة أثناء الدرس داخل الحصة أيضا، وبعد الانتهاء من الشرح وتركز على عملية التقويم من أجل التحقق من وصول الأهداف التعليمية لدى الطالب واكتسابهم للمفاهيم والمصطلحات العلمية المتعلقة بالدرس. (الحصري والعنيزي، 2002).

اذن يجب اتباع المراحل في عرض موضوع درس بطريقة المنظمات المتقدمة من خلال :

أولاً : مرحلة عرض المنظم المتقدم : وتشتمل على ما يلي :

- توضيح أهداف الدرس : والهدف منه إثارة انتباه التلاميذ، وبعث الرغبة فيهم حتى يتم التعلم ذو المعنى على أفضل وجه، كذلك فإن وضوح الأهداف بالنسبة للمدرس تساعده على تنفيذ الاستراتيجية بصورة مرضية .

- تقديم المنظم المتقدم : ويعتبر مادة تعليمية هامة في الدرس تقدم في صورة عرض تمهيدي على مستوى عالٍ من العمومية والشمولية، ويمكن أن يقدم مكتوبا أو من خلال وسيلة تعليمية معينة مثل السبورة الضوئية أو جهاز عرض الشفافيات. (قطامي، وقطامي، 1998).

- استثارة وعي التلاميذ بالمعارف السابقة، وتفيد في الكشف عن صلتها بمادة المنظم المتقدم والمادة التعليمية، لذا يجب على المعلم استخدام الأسئلة والأمثلة والوسائل السمعية والبصرية لاستثارة المعلومات والخبرات السابقة، وعلاقتها بالمفاهيم الجديدة المراد تعلمها، وهذا يساعد على ربط المعلومات والمفاهيم الجديدة المراد تعلمها، مما ييسر تعلمها بصورة أفضل واحسن. (نشواتي، 1996).

ثانياً : مرحلة عرض المادة التعليمية : ويتم فيها عرض المفاهيم الخاصة بالدرس في صورة تنظيمية على شكل هرمي وفقا لاستراتيجية المنظمات المتقدمة، حتى تظهر العلاقات القائمة بين المفاهيم للتلاميذ، وحتى يمكن الاحتفاظ بها في الذاكرة لأطول

فترة ممكنة، ومن ثم يتم الانتقال إلى مرحلة " التمايز التدريجي حيث يحدث تحليل للأفكار الكبيرة إلى الأقل فالأقل متبوعها ذلك بإظهار الفروق والتمييز بين الأفكار، ويستمر هذا التمايز تدريجيا حتى نصل من المفاهيم العامة إلى المفاهيم الجزئية. (لافي، 2006).

ثالثًا : مرحلة تقويم البنية المعرفية : وتهدف هذه المرحلة إلى تثبيت المادة الدراسية الجديدة في بنية المتعلم المعرفية، وهي تتضمن مجموعة من النشاطات التعليمية التي يؤديها المعلم مع تلاميذه، وحددت في النقاط التالية :

- استخدام مبدأ التوفيق التكاملي :

أن المعلم يؤكد على المفاهيم الجديدة التي تم عرضها على التلاميذ، وذلك بتذكيرهم بالمفاهيم السابقة، وتلخيص المعلومات الرئيسية الهامة في المادة المعروضة، وتكرار التعريفات حتى يألفها الطلاب مما يساعد على حفظها وتثبيتها في الذاكرة، وحتى يتم الربط بين المفاهيم السابقة والحالية.

- حث التعلم الاستقبالي النشط :

يقوم المعلم بحث طلابه على القيام بالعديد من الأنشطة، كعمل لوحات للحائط تتضمن القاعدة، وتوجيه بعض الأسئلة لهم، وإعداد ملخصات حول المادة المتعلمة، والإتيان بأمثلة من عندهم، وتوزيع بطاقات تفوق وعمل مسابقات.

- استخدام الاتجاه الناقد للموضوع الدراسي :

وفيه يتم مساعدة الطلاب على الفهم وتثبيت المعلومات الجديدة من خلال مناقشتهم في المفاهيم المتعلمة والحكم عليها .

- التوضيح :

ويتم ذلك بتفسير العناصر الغامضة في الدرس، مع إعطاء معلومات وأمثلة إضافية، والتعبير عن المفاهيم والمعلومات بصيغ متباينة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

- التقويم :

ويتم من خلال مجموعة من الأسئلة الموضوعية والمقالية الواردة بعد كل درس لاختبار تعلم الطلاب للمفاهيم الواردة في الوحدة الدراسية المستهدفة.

وممكن ان نبين ايضاً مراحل او خطوات استعمال المنظم التمهيدي (المتقدم)، والتي يشير لها الأدب التربوي والدراسات التي تناولت المنظِّمات المتقدمة كاستراتيجية تدريس إلى اتفاقها جميعاً على آلية استخدام استراتيجية المنظِّمات المتقدمة في تقديم المادة التعليمية، وهي تتطلب تتبع المراحل الآتية :

1. مرحلة تقديم المنظِّم المتقدم التي تتضمن التمهيد للدرس، وتهدف إلى تزويد الطلبة بلمحة عامة وموجزة للموضوع المراد تدريسه، وتشتمل على :-

- توضيح أهداف الدرس لجذب انتباه واهتمام الطلبة للغايات المراد تحقيقها في نهاية الدرس.

- عرض المنظِّم المتقدم، بحيث يكون على درجة عالية من العمومية والشمولية للموضوع المراد تدريسه، ويمكن أن يقدم مكتوباً، أو من خلال جهاز عرض الشفافيات.

- إضافة إلى ذلك العمل على استثارة المعلومات السابقة لدى الطلبة عن الموضوع المراد تدريسه، وذلك من خلال تنويع المعلّم بالأسئلة والأمثلة، ليربط الطالب المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة.

2. مرحلة تقديم موضوع الدرس الجديد، حيث يقدم المعلّم معلومات الدرس الجديد بشكل منظّم، ومتسلسل، لمساعدة الطلبة على فهم المعلومات الجديدة وربطها بالخبرات السابقة لديهم، ويقوم المعلّم بطرح الأسئلة والأمثلة للحفاظ على انتباه الطلبة أثناء عرض الدرس، والاستماع إلى تساؤلاتهم.

3. مرحلة تدعيم التنظيم المعرفي، وتهدف هذه المرحلة إلى تثبيت المادة الدراسية الجديدة في بنية الطلبة المعرفية، حيث يسعى المعلّم للتحقق من حدوث التعلّم لدى

الطلبة من خلال استخدام مبادئ التوفيق التكاملي من خلال طرح الأسئلة على الطلبة، والاستماع إلى أجوبتهم واستفساراتهم، وتقديم التغذية الراجعة لهم، والعمل على توضيح و إعادة شرح لمفاهيم الغامضة في الدرس، وتلخيص أهم الأفكار والتعميمات التي وردت في الدرس.

4. وأخيراً القيام بعملية التقويم ويتم ذلك من خلال الاختبارات، وحل الأسئلة التقويمية في نهاية الدرس. (قطامي، وقطامي، 1998).

- دور المعلم والمتعلم في نموذج أوزوبل للتعلم اللفظي ذي المعنى :

ومن إجراءات بناء المنظِّمات المتقدمة لبناء المنظِّم المتقدم، يجب على المعلّم اتباع الخطوات الآتية :

1. الاطلاع على المادة التعليمية الجديدة لمعرفة المتطلبات السابقة لهذه المعرفة.
2. تذكير الطلبة وإعادة تدريسهم للمتطلبات السابقة للمادة، والتأكد من فهمهم للمتطلبات السابقة.
3. تلخيص المبادئ العامة والأفكار الرئيسية الموجودة في الوحدة.
4. تحديد مدى اعتماد المادة الجديدة على المادة التعليمية السابقة، من أجل الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بينهما.
5. تحديد مواصفات المنظِّم المتقدم وبنائه، بحيث تكون الأفكار فيه متسلسلة كما وردت في المادة التعليمية.
6. التأكد من شمول المنظِّم المتقدم للأفكار الرئيسية الموجودة في الوحدة، وتقييم صلاحيته والعمل على تنقيحه .
7. تحديد الطرق والأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة.

وحدد (أبو جادو، 2000)، دور المعلم وفق هذا النموذج بما يلي :

- توضيح أهداف الدرس والمادة التعليمية للمتعلمين.
- تحديد السمات والخصائص المميزة لعناصر الأمثلة.

- تقديم المنظم المتقدم (الشارح أو المقارن).

- تقديم الخبرات الجديدة بصورة متسلسلة مرتبة وموضحة في أثناء عمليات الشرح.

- تدعيم النظام المعرفي الذي يطوره المتعلم عن طريق عمليات الربط التي يجريها بين الخبرات السابقة، والخبرات الجديدة وتقويته. (أبو جادو، 2000).

وكذلك حدد (قطامي، وقطامي، 1998)، دور المتعلم في النقاط التالية :

- استقبال المعرفة واكتشافها.

- تخزين المعرفة وإدماجها وتكاملها.

- وعي العلاقات بين الأفكار والمفاهيم الجديدة، ومن ثم ربطها بالمعارف والخبرات السابقة.

- اعتماد الركائز المعرفية في خبرة الفرد لعملية الدمج.

- إيجاد أوجه الشبه والاختلاف بين الخبرات السابقة واللاحقة.

- الفهم والتعميم للخبرات التعليمية الاستقبالية، والمكتشفة ذات المعنى.

ويمكن اعتبار المنظمات المتقدمة من الاستراتيجيات المناسبة لتدريس المواد الدراسية، وذلك لأنها تساعد المعلم والمتعلم في تنظيم وبناء المادة المتعلمة، وعلى الرغم من أنه كان ينظر للمنظمات المتقدمة في أول الأمر على أنها استراتيجية لفظية، وذلك بتقديم مادة تعليمية جديدة بحيث تكون على شكل محاضرة إلا أن النظرة إليها اختلفت كليا، فأصبحت تقدم في سياق عروض عملية، أو مناقشات جماعية، أو لعبة، أو نموذج توضيحي. (قطامي، وقطامي، 1998).

- فوائد وأهمية استراتيجية المنظمات المتقدمة :

أن المنظمات المتقدمة تحقق الفوائد التالية :

1. انها تسهل العملية التعليمية للمعلم.

2. يستطيع المعلم نقل مقدار كبير من المعلومات إلى المتعلمين.

3. تعمل على تهيئة المتعلمين للموضوع الجديد وجعله مألوفا لهم.

4. ان المنظمات المتقدمة تنمي عند المتعلم قدرة الاستدلال والاستقراء لإدراك العلاقات وربط المعلومات ليكون التعلم ذو معنى تام.

5. انها تمكن (المنظمات المتقدمة) المتعلم من السيطرة على موضوع التعلم وتسهم في نموه المعرفي، بحيث أنه يحتفظ بالمعلومات ويجعلها مترابطة مع بنيته المعرفية مما ينمي نموه المعرفي. (الزغلول، 2001).

فأهمية استخدام المنظمات المتقدمة في مجال التعليم يمكن إيجازها كما يلي :

1. يمكن للمنظمات المتقدمة أن تقدم مخططا عاما للمادة التعليمية التي يراد تعلمها.

2. يعمل استخدام المنظمات المتقدمة على تسهيل التعلم وزيادة سرعته .

3. تهتم بالرجوع للخبرات التعليمية التي سبق للطالب دراستها سابقا وتعمل على مراجعتها .

4. تعمل على جذب الطالب وتشويقهم للتعلم وتزيد اهتماماتهم نحوها .

5. لديها القدرة على زيادة الانتباه وإثارة الطالب وانتباههم .

6. زيادة عملية الفهم لدى الطالب، ومحاولة التقليل من الفهم الخطأ قدر الإمكان، وذلك عن طريق استخدام التعميمات والمفاهيم الصحيحة. (الكبيسي، 2008)، (عطاالله، 2010).

- تقويم نظرية أوزبل :

ان تقويم لنظرية أوزبل هي ما يلي :

أولاً : نظرية (أوزبل) لم تعطي أهمية لتعلم المهارات الحركية، وذلك لأن النظرية تقوم على التعلم المعرفي، وكون أوزبل يعد من أصحاب المدرسة المعرفية.

ثانياً : اقتصرت التضمينات التربوية لنظرية (أوزبل) على التعلم اللغوي للأطفال الصغار عن طريق التعلم التلقائي، وذلك لأن الأطفال في هذا السن لا يعتمدون في تعليمهم على الاكتشاف لعدم وجود القدر الكافي من المعلومات لديهم.

ثالثاً : قسمت نظرية أوزبل التعلم إلى نوعين :

- النوع الأول : تعلم بالتلقي والاستقبال.

- النوع الثاني : التعلم بالاكتشاف، ولكنها أعطيت الأولوية والاهتمام الشديد للتعلم بالتلقي، على الرغم من أن (أوزبل) لا يقلل من أهمية التعلم بالاكتشاف، لكنه يؤكد أهمية التعلم بالتلقي، لأن التعلم بالاكتشاف ضروري لتنمية القدرة على حل المشكلات غير أنه يمكن أن يحدث التعلم ذو المعنى بدونه.

رابعاً : اقتصرت التضمينات التربوية للنظرية على الطلبة الذين يستطيعون القراءة، والذين لديهم قدر لا بأس به من المفاهيم الأساسية في مجال الدراسة، لأن التعلم بالاستقبال يعتمد على المعلومات الأولية لدى الفرد.

خامساً : قد يتهم المتعلم في نموذج التعليم الاستقبال ذي المعنى بالسلبية لعدم مساهمته في اكتشاف المادة التعليمية، واقتصار دوره في الاستقبال، والربط بين الأفكار القديمة والحديثة. (الكناني، الكندري، 1992).

سادساً : تعليم المتعلمين المجردات قبل المحسوسات قد لا يستوعبها عقل المتعلم، لأن تعليم المجردات يحتاج لاستعداد من قبل المتعلم، وأن يكون ذهنه مستعد لتعلم هذه المجردات. (محمد، 2004).

- المنظمات المتقدمة في القرآن الكريم :

ان المنظمات المتقدمة لقد وردت في القرآن الكريم مواقف كثيرة تعتبر منظمات متقدمة تمهيدية للقارئ، والسامع، ولآيات أخرى تليها تمشيا مع المنطق العقلي بشكل تدريجي منظم، من النتائج إلى المقدمات، ومن العموميات إلى الخصوصيات، ومن

الإجمال إلى التفصيل ومن الإجمال إلى التفصيل، ومنها قوله جل وعلا في سورة (ق - 9)، (وَاللَّهُ الَّذِي أَرْسَلَ الرِّيَاحَ فَتُثِيرُ سَحَابًا فَسُقْنَاهُ إِلَى بَلَدٍ مَيِّتٍ فَأَحْيَيْنَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا كَذَلِكَ النُّشُورُ ﴿ 9 ﴾)، وقوله تعالى في سورة (الزخرف : 10 – 11)، (الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ مَهْدًا وَجَعَلَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلًا لَّعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ ﴿ 10 ﴾ وَالَّذِي نَزَّلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً بِقَدَرٍ فَأَنشَرْنَا بِهِ بَلْدَةً مَّيْتًا ۚ كَذَٰلِكَ تُخْرَجُونَ ﴿ 11 ﴾)، وقوله في سورة (ق 9 – 11) وَنَزَّلْنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً مُّبَٰرَكًا فَأَنبَتْنَا بِهِ جَنَّٰتٍ وَحَبَّ ٱلْحَصِيدِ ﴿ 9 ﴾ وَٱلنَّخْلَ بَاسِقَاتٍ لَّهَا طَلْعٌ نَّضِيدٌ ﴿ 10 ﴾ رِّزْقًا لِّلْعِبَادِ وَأَحْيَيْنَا بِهِ بَلْدَةً مَّيْتًا كَذَٰلِكَ ٱلْخُرُوجُ ﴿ 11 ﴾).

إن الله جل وعلا لم يبدأ بمخاطبة الناس بالنشور وكيفية إحياء الموتى، وبعثهم من قبورهم بل تم التدرج وربط المفاهيم بعضها ببعض بشكل منطقي منظم ومقنع، وذي معنى وهذه خصيصة من خصائص القرآن الكريم الذي يقوم على إقناع العقل وإمتاع العاطفة بطريقة معجزة تذهل الألباب.

واستهل الله تعالى مطلع سورة (المؤمنون) بمنظم متقدم شارح وهو فلاح المؤمنين ثم بعد ذلك بدأ في شرح وتفصيل الأعمال الجزئية التي تؤدي إلى هذا الفلاح، فيقول جل وعلا في سورة المؤمنون من آية 1 إلى 6 (قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ ﴿ 1 ﴾ الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ ﴿2﴾ وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ ﴿ 3 ﴾ وَالَّذِينَ هُمْ لِلزَّكَاةِ فَاعِلُونَ ﴿ 4 ﴾ وَالَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَافِظُونَ ﴿ 5 ﴾ إِلَّا عَلَىٰ أَزْوَاجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ ﴿ 6 ﴾).

الفصل الثالث

ثالثاً : الملخصات العامة : (Over Views) :

- مقدمة :
- مفهوم الملخصات القبلية :
- اهمية الملخصات العامة :
- مميزات الملخصات العامة :
- مراحل إخراج الملخصات العامة :
- مبادئ أساسية لابد من مراعاتها في عملية التلخيص :
- أنواع التلخيص وأغراضه وأساليبه :
- الفرق بين (التلخيص- الملخص- الخلاصة- المستخلص) :
- فو ائد وأهمية استر اتيجية المنظمات المتقدمة :
- تقويم نظرية أوزبل :
- المنظمات المتقدمة في القرآن الكريم :

بسم الله الرحمن الرحيم

الفصل الثالث

ثالثاً : الملخصات العامة : (Over Views) :

مقدمة :

من أجل تحقيق التعليم المنشود والوصول الى الاهداف التربوية والتعليمية المطلوبة، ولمواجهة كافة التحديات التي تواجه العملية التربوية والتعليمية، لذا فقد دعت الحاجة الى استخدام اساليب وطرائق تعليمية مختلفة في التدريس.

ومن بين تلك الاساليب والطرائق اعتماد استراتيجيات قبلية في التدريس، ومن هذه الاستراتيجيات (الملخصات القبلية)، والذي يعد واحداً من استراتيجيات ما قبل التدريس الجيدة والمهمة والتي لا تقل اهمية عن استراتيجيات التدريس الأخرى في تسهيل عملية التعلم، وتوضيحها كونها تزود الطلبة بفكرة او منظور شامل وعام لتهيئتهم، لما سوف يدرس لهم في الصف، كما انها عنصرا مهما وفعالا في تلخيص المادة الدراسية وإيصال النقاط الرئيسية والدقيقة فيها الى الطلبة بشكل دقيق وقصير وواضح.

وأن التلخيص مجالاً مهماً من مجالات الكتابة الوظيفية، بل أضحى ضرورة من ضرورات العصر الحالي، ونظرا للانفجار المعرفي والمعلوماتي الذي يشهده العصر الحالي، فقد كنا نقول، إن المعرفة الإنسانية تتضاعف مرة كل ثالث سنوات، فصارت تتضاعف كل سنة ونصف، وأخيرا تتضاعف مرة كل ستة أشهر، كل هذا القدر من التضخم المعرفي يتطلب قارئ ذا مواصفات خاصة، وأولى هذه المواصفات أن يكون قادر على التلخيص، كمجال حياتي يتطلبه الواقع المعاش وطبيعته المعرفة السريعة النمو.

ومجال التلخيص كأحد مجالات الكتابة الوظيفية يتضمن مجموعة من مهارات النوعية المرتبطة به، وتعتمد جودة التلخيص في جانب كبير منها على القراءة الجيدة والواعية للموضوع، أي القراءة التي يمكن الملخص من سبر غور الموضوع، والإحاطة به إحاطة كاملة ودقيقة تلم بأطراف الموضوع الملخص.

اهتم المدرسين والباحثين اهتماماً كبيراً الملخصات العامة، نتيجة شعورهم أن الطلبة كثيرا ما يواجهون صعوبة التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية في المادة الدراسية، ولهذا حاول بعض مؤلفي الكتب المنهجية والباحثين أيجاد حل لهذه المشكلة، وذلك بتوفير ملخصات أولية توضع في بداية كل فصل أو وحدة دراسية مستخدمة بأشكال مختلفة اخرى، مثل الحروف الطباعية من حيث اللون والحجم والخط لحل المشكلة. (proger , 1970).

ان التلخيص مهارة لغوية يجب ان يتمكن منها الانسان في العصر الحديث والذي يتسم بالسرعة والانفجار المعرفي والتكنولوجي، لفهم الأفكار الرئيسة في الفقرة المقروءة ومعرفة نظامها وترتيبها والكلمات الافتتاحية والجمل الأساسية والفكرة العامة التي تتمحور حولها الأفكار الجزئية. (شحاته، 2000).

وعلى الرغم من ان مفهوم الملخصات مصطلح شائع بين المدرسين والطلبة، كما هو معروف عنها في الكتب المنهجية منها وغير منهجية، إذ أنها توجز مضمون الكتاب في صحائف.

فالملخصات العامة تصاغ على شكل قطعة مكتوبة أو مقروءة، ويمكن استخدام الأشكال والصور والملخصات البيانية ملخصات عامة أيضا.

وتكتب هذه الملخصات في الغالب بالأسلوب نفسه للمادة التعليمية لكن بمفردات وتراكيب جميلة بسيطة وبشكل مباشر ومحدد. (Hartley–Davies, 1976).

مفهوم الملخصات القبلية :

هناك عدة مفاهيم للملخصات القبلية منها :

1. ابن منظور : " لخص التلخيص (التبيين والشرح، يُقال : لخصت الشئ، ولخصته بالخاء والحاء، إذا استقصيت في بيانه، وشرحه، وتحبيره، يقال لَخَصّ لي خبرك أي بي) أي بينه شيئاً بعد شيء ". (ابن منظور، 1956).

2. ويعرف : بأنها " عبارة عن النقاط الرئيسية للمادة التعليمية (موضوع التعلم) محذوفاً منها المعلومات التي ليست ذات أهمية أو قليلة الأهمية، وتحقق أثرها بالتكرار ". (جابر، 1985).

4. البجه 1999 : " تعبير عن مادة مطلوبة بعبارات موجزة وواضحة مترابطة الأجزاء مستوفية

مضمون الموضوع، وافكاره الرئيسة، والمساعدة ". (البجة، 1999).

5. ويعرفها الشنطي (2010) بأنها " استراتيجية يتم فيها التعبير عن الأفكار الرئيسية

للموضوع في كلمات قليلة دون الإخلال أو الابهام في الصياغة، وتتفاوت نسبة طول الملخص إلى الموضوع الأصلي وفقاً حافلا بالتكرار مستفيضاً بالأمثلة والشروح يمكن تلخيصه في سطور قليلة" ". (الشنطي، 2010).

6. وعرفها (زيتون، 2001) بأنها " القيام بعرض موجز لأهم الأفكار التي تضمنتها المهمة

التعليمية عن طريق إعطاء تعريفات عامة لهذه الأفكار فقط دون إعطاء أمثلة أو فقرات للممارسة أو التدريب " (زيتون، 2001).

وأن الملخص العام هو مقطوعة نثرية منطوقة أو مكتوبة مختصرة تتصف بالعمومية، لتسهل على الطلاب تعلم الدرس الجديد، وهي أكثر عمومية من بقية

الإجراءات التدريسية القبلية الأخرى، وهذا الملخص يمكن تقديمه على شكل صورة أو مجسم أو رسوم خطية.

فالملخص العام هو جملة من الأفكار العامة، أو العناصر الأساسية في الموضوع، أو بالمفاهيم والمصطلحات التي يقوم المعلم باختزالها وتلخيصها في عبارات سهلة وواضحة، ثم يمليها على الطلاب لقراءتها، بهدف تهيئة أذهانهم للدرس الجديد قبل شرحه ليسهل عليهم عملية التعلم.

والتلخيص هو القدرة على إيجاز نص أصلي بأسلوب خاص من طرف المتعلم، وذلك بالتعبير عن الموضوع المكتوب واختصاره بأقل عدد من الكلمات والجمل والعبارات بالإبقاء على الفكرة الرئيسة وترك الثانوي مع الالتزام بوحدة الموضوع.

وان تلخيص الدرس هو أن يقوم المعلم والطلاب بتحديد الأفكار الرئيسة لمحتوى الدرس، وما يتضمنه من مضامين ومفاهيم وتعاريف وقواعد، ولا بد أن يتضمن كذلك الروابط بين النقاط سواءٌ أكانت علامات أم رسومًا أم صورًا توضيحية. وقد يرى بعض المعلمين عملية التلخيص سهلة وميسورة لا عناء فيها، ولكن الحقيقة أنها تحتاج إلى دراية وخبرة من المعلم، لأنها إذا طالت وتضمنت تفاصيل الدرس تشتت الطلاب وتشعرهم بالملل، وإذا قصرت إلى حد الإخلال ضاعت فائدتها.

- اهمية الملخصات العامة :

أن استراتيجية (الملخصات العامة) من أبرز الاستراتيجيات لكونها من المتطلبات المراجعة التي يعتمد عليها المتعلمون في عملية تعلمهم التي تساعدهم على مسايرة التقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي الهائل الذي يفرض على مختلف المؤسسات التعليمية بشكل عام والمراحل الجامعية بشكل خاص، فضلاً عن اعتمادها على القارئ الفاهم الواعي، وذلك لكونها تتعدى مرحلة الفهم الظاهري لمعنى الكلمات، وتحتاج إلى متعلم لديه القدرة على تلخيص أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف التي يتضمنها المحتوى النصي في أقل عدد من الجمل والكلمات، كما تتضح أهمية

استراتيجية التلخيص في كونها وسيلة فعالة للتأكد من الاستيعاب الوافي للموضوع محل الدراسة والإلمام بأجزائه المختلفة، فضلاً عن تنمية ثقة المتعلمين بأنفسهم وإظهار قدراتهم على استيعاب النص المقروء أو المسموع وصياغة ما فهمه بأسلوبه الخاص، بالإضافة إلى أنها تنشط العقل وتنمي التفكير حيث ينصح التربويون باستخدامها في تحسين عمليات التعليم والتعلم على كافة المستويات العليا والدنيا. (wright،2008).

وأن للملخصات قيمة في تثبيت التعلم وابراز النقاط الرئيسة فيه، وتسهيل تعلم المادة شرط ان يصمم بطريقة يكون فيها قادرا على ان يعرف الطلبة بالمادة الجديدة بتعويدهم على ايجاز المعرفة، وتأكيد المفاهيم الرئيسة والقواعد والمصطلحات الأساسية، أضافة الى تهيئة الطلبة لمعرفة التركيب العام للمادة المطلوب دراستها.

واهمية هذه الاستراتيجية في تعليم الطلبة كما هو حال عملية التدريس نفسها، فهي تسهم في تسهيل عملية التعلم، من خلال ما تزود به الطلبة من فكرة عامة، او منظور شامل لما سيدرس في الصف.

وتعد الملخصات العامة من الاستراتيجيات القبلية التي ينمي الطلبة المهارات بها، وخاصة في تنمية مهاراتهم في التفكير الناقد، كما ان استخدام هذه المهارات في حل المشكلات التي تواجهه يمثل هدفا من الأهداف التربوية. (الزبيدي، 1962)، والطلبة الذين لديهم مقدرة على إتقان مهارة فهم الملخصات، ومقدرة على تدوين الملاحظات واستخراج الأفكار الرئيسة كان مستوى تذكرهم للمعلومات المهمة افضل من الذين لديهم مهارة في التلخيص، ولكن مقدرتهم على استخراج الأفكار وتدوين الملاحظات قليلة، وتقع مهمة تنمية هذه المهارة على المدرس الذي يضطلع بتنميتها لدى الطلبة. (Riehart – Thomes , 1993).

فالملخصات العامة تؤدي الى زيادة الفهم والتعلم لدى الطلبة وكيف يرتبون أفكارهم، وبهذا سوف يتعلمون التفكير فيما يدرسونه بدلا من حفظه عن ظهر قلب،

فالمدرس إذا سار على مثل هذه الطريقة لابد له ان يبعث في قلوب الطلبة روح المنافسة والتسابق وبذل الجهد. (أبو حديد، 1956).

أن أهمية استراتيجية التلخيص تتضح من خلال ما تعود به على المتعلم من تدريب على التركيز والانتقاء والاستكشاف والاسترجاع وتحضير المعلومات وتعميق الصلة باللغة وتطوير القدرات القرائية والكتابية وتنشيط الذاكرة، مما يساعد على زيادة التحصيل العلمي وتنمية مهارات الفهم العميق. (Lee , 2010).

واستراتيجية التلخيص لها أهمية لكونها من أهم استراتيجيات المراجعة التي حظيت باهتمام المتعلمين في المرحلة الجامعية، حيث إنها تقوم على تيسير المعنى من خلال الربط بين الخبرات الجديدة والخبرات القائمة، فضلاً عن مراقبتها لمدى فهم المتعلمين، كما إنها تعمل على تطوير القدرات القرائية والكتابية لدى المتعلمين، وكذلك يعتبر وسيلة يتم من خلالها التأكد من الاستيعاب الوافي للموضوع محل الدراسة، ويساعد على تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلم، واضافة الى ذلك، يعتبر وسيلة هامة للكشف عن قدرة المتعلم في تحديد أولويات موضوع التلخيص. (2008 ، wright).

ويعد من أكثر المهارات اللغوية التي يستخدمها الطالب في حياتهم العلمية والأكاديمية، وان من أهمية الملخصات العامة :

1. يعود الطالب على القراءة الجيدة.
2. يرشده إلى الأشياء الضرورية التي يحتاجها، ويترك ما عداها.
3. من وسائل توفير الوقت والجهد في الاطلاع على البحوث والتقارير المطولة.
4. تدريب عملي على الكتابة، فهو قائم على تعبير الملخِّص عن النص المطلوب تلخيصه.
5. تنمية لقدرة الفرد الذهنية على التقاط العناصر الأساسية، والتخلص من الزوائد.

6. تنمية لقدرة العقل على التركيز والاستيعاب، ودقة الملاحظة والنظام.
7. ضرورة من ضرورات الحياة العلمية والعملية، ونافع جدا في جمع أطراف المعلومات المتباعدة.
8. يمنح ثقة المسؤولين في كاتب التلخيص، ويكسبه رضا مديريه عنه، لكونه متقنا لهذه الملكة العقلية الكتابية.

والتلخيص يشمل الكثير من الفوائد للقارئ والطالب، وهي تتمثل في التالي :-

1- يساعد القارئ على التفرع على أكثر من وجه نظر.

حيث إن التلخيص من ضمن صلاحياته عرض الكثير من الآراء والنظريات حول الكتاب ومنها نظريات القارئ نفسه، والتي تمكنه من التعرف على العديد من وجهات النظر حول موضوع الكتاب، ودرج الكثير من الأفكار والتزود بالكثير من المعلومات عنه.

2- يساعد على توضيح النقاط الأساسية.

كثيرًا ما يغفل القراء عن النقاط الأساسية للكتاب، وذلك إما لكثرة المعلومات العلمية أو الأدبية المدرجة به، أو لصعوبة فهم النقطة الأساسية والمعلومات المدرجة بها، لذا فإن قراءة التلخيص تساعد على التعرف على كافة التفاصيل الخاصة بالنقاط والمعلومات الأساسية وعدم الابتعاد عنها.

3- يوفر الوقت والجهد.

يعتبر توفير الوقت من أهم الفوائد الخاصة بالتلخيص والتي تساعد القارئ الغير قادر على معرفة كافة التفاصيل الخاصة بالكتاب وما ينص عليه دون الحاجة لقراءة الكتاب بالتفصيل، كما أنه يوفر له بذل الكثير من الجهد والوقت في فهم المعلومة المدرجة في الكتاب بكافة تفاصيلها بشكل مبسط وواضح.

4- تعزيز مهارة القراءة والتعلم.

تعتمد كافة طرق التلخيص على معرفة المعلومات بشكل أساسي وفهمها وتركيز فيها لمعرفة كافة التفاصيل الخاصة بها، مما يُلزم القارئ قراءة الكتاب لأكثر من مرة لتلخيصه وإدراج كافة المعلومات والنقاط الأساسية المدرجة فيه.

5- إعادة فهم الملاحظات.

يوفر التلخيص إمكانية إعادة فهم كافة الملاحظات الهامة الموجودة في الكتاب وتعلم المزيد منها مع فهم العديد من النقاط الأساسية فيه، كما يساعد القارئ على معرفة المزيد من التفاصيل الخاصة بها والمزيد من الآراء حولها.

6- يعزز من لغة القارئ.

تعد القراءة من أهم السبل المتخذة لمعرفة المزيد من المعلومات عن اللغة الخاصة وتعزيزها، كمال أنها تعزز من مهارات التواصل لدى القارئ وزيادة قدرته على الفهم والتلخيص.

7- تلخيص الملاحظات الهامة للطلاب.

يعتبر التلخيص من أهم السبل المتبعة لمعرفة كافة المعلومات الخاصة بالمادة المنهجية دون الحاجة إلى قراءتها مرة أخرى وإضاعة الوقت في ذلك، كما أن هذا من أكثر السبل المتبعة في تأكيد المعلومة على الطالب والمساح له بحل المزيد من الأسئلة، وتحسين معلوماته الخاصة.

اذن نقول ان الملخصات فوائد كثيرة يمكن ان تفيد كل من الطالب فتفيده في : -

1. عملية عرض الكلام مسموعا أو مكتوبا بشكل مبسط ومختصر سوف يتيح للطلبة ممن ليس لديهم وقت كاف ان يلموا بالأفكار الرئيسة في الموضوع.

2. التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية فيعاد للفهم بدقة بألفاظ قليلة، لكن لها معاني دالة.

3. عدم الإرهاق وتشتت المعلومات، مما يؤمن التلخيص للطالب شيئاً وافياً ودقيقاً تستبقي المعلومات، ويحسن تذكرها واسترجاعها. (البجة، 1999).

4. مساعدته على التفكير الناقد.

5. تقديم المادة العلمية أو تمهد لما سوف يدرسونه في الحصة.

6. تدريبه على ابرز مهارات التلخيص والتعبير.

7. تعويده على التركيز والانتباه على ما يسمعون من مفردات محتوى الدرس من علاقات.

8. توفير المرونة في التحدث حول الفكرة الرئيسة.

9. الملخصات العامة تجعل من الطالب مهتما بالواجب البيتي الذي يكلف به، مما يؤدي الى متابعة عملية التعلم بالاستمرار. (زيتون، 2001).

- مميزات الملخصات العامة :-

توصف الملخصات العامة، بأنها مختصر عام بسيط لما سوف يتعلمه الطلبة، يقدم على شكل مقطوعة نثرية منطوقة، أو مكتوبة، أو على شكل صورة، أو رسوم خطية. (Hartley , 1976)، وان التلخيص يتميز بخصائص هي :-

1. صورة مصغرة لأصل مطول.
2. ضرب من الإيجاز ويراعي فيه الحجم المطلوب.
3. تدل دلالة واضحة عن الموضوع والأفكار الرئيسة فيه.
4. نسق من الجمل والعبارات المرتبطة بصورة سلسة وبسيطة.

وان التلخيص هو نشاط عقلي يقوم به الطالب، يركز على الأفكار والعناصر المهمة من اجل تدوينها، وتبسيطها لتساعد في (الفهم والاستيعاب) من اصل موضوع المطول. (البجة، 1999).

- مراحل إخراج الملخصات العامة : -

ان عملية تلخيص مادة الكتاب يمكن ان يقوم بها كل من المدرس والطالب، وذلك بأن يكلف المدرس طلبته قراءة صفحات الكتاب التي يحددها لهم على ان يقوم كل منهم بإعداد ملخص تحريري لها بعد ان يقوم المدرس بتقديم عرضا أو كيفية

التلخيص قبل ان يكلفهم بإعداد تمرينات من هذا النوع، ويجب على المدرس ان يقرأ الفقرات التي سيكلف طلابه بإعداد ملخصات لها قراءة دقيقة وان يعد ملخصه قبل حضوره الى الصف، حتى تزداد بذلك قدرته على توجيه طلبته في إعداد ملخص يشترك فيه طلابه جميعاً، على أساس انه مشروع جماعي. (رضوان، 1962).

وتمر عملية إخراج الملخص بصورة جيدة بمراحل متدرجة هي : -

- مرحلة الفهم والاستيعاب : -

في هذه المرحلة تتم قراءة المادة الدراسية المراد تلخيصها قراءة إجمالية والتعرف على أهدافها والوقوف على أفكارها الرئيسة.

- مرحلة التمييز : -

نتيجة تمحيص المادة المقروءة المطلوب تلخيصها، يصل الملخص لهذه المرحلة، ويوازن بين الأفكار الرئيسة الأصلية وغير الأصلية وبين ما هو ضروري وما هو غير ضروري لفهم المادة.

- مرحلة الانتقاء والإسقاط : -

بعد التعرف على المادة الدراسية المطلوب تلخيصها والتعرف على الأفكار الأساسية وما هو ثانوي في المادة، يترتب على هذا اختيار ما يتعلق بالمعنى الرئيس وطرح ما يستغنى عنه من العبارات الزائدة التي تؤدي معنى الفكرة الرئيسة نفسها.

- مرحلة إعادة النص (البناء) :-

بعد الانتهاء من المرحلتين الثانية والثالثة تصاغ المادة المطلوب تلخيصها من جديد باستخدام الأجزاء الرئيسة، لتكون منها نص مترابط مسلسل العبارات. (البجة، 1999).

وقد حدد كل من (سويلز وفيك) مراحل عملية التلخيص بما يأتي : -

1. تكوين خلفية نظرية تتضمن العناوين الرئيسة والثانوية والاحتفاظ بها في الذاكرة.

2. عملية فرز المعلومات والأفكار من خلال قراءة الدرس مع تركيز الانتباه على المعلومات المهمة أو اخذ الملاحظات.

3. تدوين الملاحظات وكتابة النقاط الرئيسة الأساسية لكل قسم أو جزء من الدرس بألفاظ وكلمات الملخص نفسه – المدرس أو الطالب – شريطة تجاهل الآراء الشخصية والالتزام بالرأي المحدد في الدرس.

4. كتابة النقاط المدعمة للموضوع الرئيسي، وعدم تضمين الملخص تفاصيل ثانوية غير مهمة.

5. مراجعة المراحل السابقة كلها، مع إجراء ما يلزم من تغييرات، بما هو مناسب (swales – feak , 1994).

ان التلخيص له أهمية كبيرة في تطوير القدرة على التعميم في التفاصيل والأفكار، وتوفير الوقت عند الاطلاع على كتابات طويلة كما تعزز القدرة الذهنية للوصل للنقاط الرئيسية للنص وزيادة القدرة على التركيز ودقة الملاحظة، فلذلك يعتمد التلخيص على عدد من المراحل المتسلسلة للاستفادة من كافة المميزات السابقة، وهي كالآتي : -

1. قراءة النص الأصلي، بحسب الفقرات الموجودة فيه أكثر من مرة، والتمعن جيدًا في المعاني.

2. استخدام قلم الرصاص بوضع خطوط تحت النقاط المهمة والأفكار الرئيسية في النص.

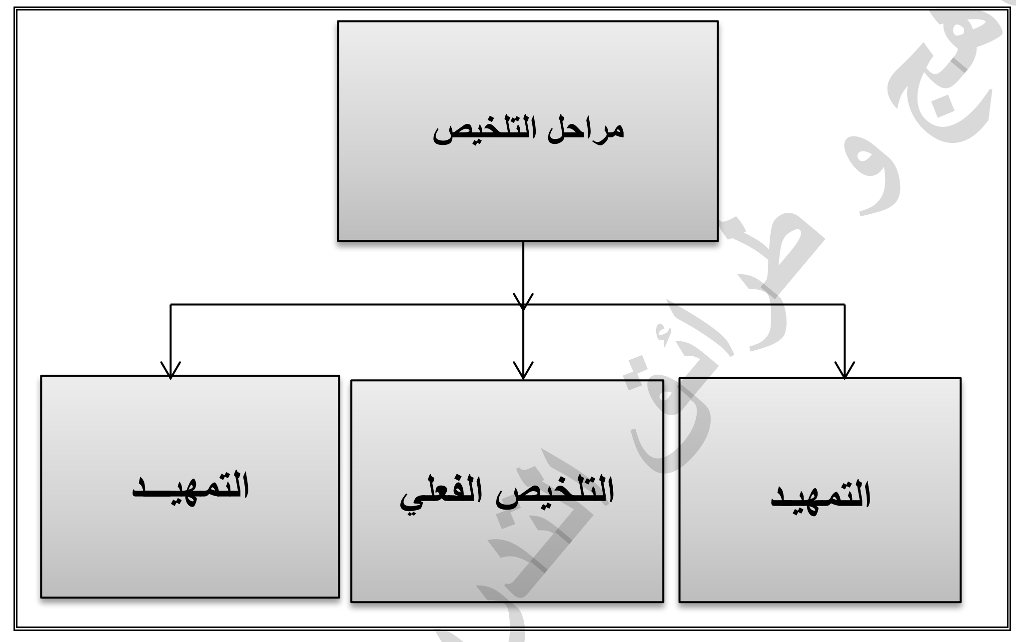
3. تدوين كافة الملاحظات الأساسية على ورقة جانبية مع مراعاة ترتيب الفقرات حسب النص الأصلي.

4. القيام بدمج الأفكار وكل المعلومات التي تم تدوينها على الورقة وتحويلها لفقرات وربطها بأدوات الربط.

5. استخدام كلمات مفتاحية والحفاظ على الشكل الأساسي للنص.

6. القيام بتصحيح الأخطاء اللغوية، والإملائية والنحوية.
7. استخدام علامات الترقيم بشكل صحيح.

والشكل هنا يوضح مراحل التلخيص :



والسؤال الاتي يطرح :

- كيف يمكن البدء بالتلخيص أو تدريب الطلبة على القيام به، فالجواب ما يلي :-

1. بدء الطالب بتصفّح النّص حتى يتكون عنده فكرة أساسية.
2. استثناء المعلومات غير الضرورية، والجمل المتكرّرة.
3. تمييز الكلمات المفتاحية والعبارات المهمة في النص، ووضعها في قائمة.
4. تنبيه المعلّم للطلاب إلى بعض الكلمات التي تدل على الأفكار المهمّة.

مثال : مما يعني، ولهذا، باختصار، نستنتج....

5. قد يطلب المعلم من الطلاب قول الملخص شفهيًا لبعضهم البعض.
6. الآن يجب على الطلاب قراءة النص كاملًا وكتابة ملخّص للنص في فقرة، يجب أن تبدأ الفقرة بالفكرة الرئيسة في النص، وأن تضم أهم الأفكار والمعلومات.

7. كما يجب على المعلّم التأّكد أن الملخص لا يتضمّن أي آراء شخصيّة، أو جمل منقولة حرفيًّا من النص.

أذن نبين أهم خطوات تطبيق استراتيجية المخلصات العامة ما يلي :-

1. يبدأ المعلم باختيار وتحديد النص المراد تلخيصه، ثم يكلف الطلاب بقراءته واستكشافه والتعرف على الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية.

2. التعرف علي المعلومات المهمة، وكتابة ملخص للنص يعتمد على فهمهم للمعنى، ويشتمل علي جميع المعلومات المهمة.

3. ثم استثناء الأفكار التي لا أهمية لها، واهمال الجمل والعبارات المكررة، والتي لا يؤثر اهمالها علي المعني الأصلي للنص.

4. وبعد انتهاء الطلاب من تلخيص النص يقوموا بإعادة قراءته من جديد بهدوء وتأني يمكنهم من عمل قائمة تضم ما تم استخراجه من الكلمات المفتاحية والعبارات المهمة.

5. بعد ذألك يقوم يدون الطلاب ما توصلوا إليه من تلخيص النص من خلال فهمهم للفقرات التي قاموا بقراءتها.

6. ومقارنة النص الملخص مع النص الأصلي، وإجراء ما يلزم من تعديلات عليه من خلال إضافة معلومات أو تصحيح أو حذف معلومات.

ويمكن نجاح هذه الاستراتيجية في طريقة اعدادها واهتمامها بالنقاط الرئيسة في المادة الدراسية، اذ لا تتناول الجوانب البسيطة والتفصيلات الهامشية غير المهمة، ويعود تأثيرها ايضا الى التكرار والتبسيط الذي تتميز به.

اذ تعد الملخصات العامة بمنزلة تكرار المادة وتبسيط موجز لها، مما يجعل اهم عنصر فاعل منها هو نجاحها في ايصال الافكار بشكل دقيق وقصير وواضح من اجل تهيئة الطلبة لما سيعلمه لهم المدرس.

وتعد الملخصات جزء اساسي من التدريس كونها تمثل المعنى الكلي للدرس، والنقاط الرئيسة المهمة في المادة ويتخذ الملخص شكل الخطوط العامة التي يعدها المدرس للطلبة، وعلى شكل ملخص سبوري او ان يطلب المدرس من الطلبة مناقشة الافكار الرئيسية في الدرس، اذ ان التلخيص يقوم على اثارة فاعلية المتعلمين ضمن عمليات مترابطة ومتسلسلة، وقد وضع التربويين (خمس) خطوات لأعداد الملخص العام رمزوا لهذه الخطوات بـ (SQ3R) وهو يعني :

1. القاء نظرة عامة (Several).
2. طرح أسئلة (Questions).
3. اقرأ (Read).
4. تذكر (Recall).
5. راجع "اعيد" (Review).

ان هناك بعض المشاكل التي يواجهها اثناء التعليم منها صعوبة في التمييز بين الافكار الرئيسة، والثانوية في المادة التعليمية لذا حاول بعض مؤلفي الكتب المنهجية وضع ملخصات بداية كل فصل او وحدة دراسية مستعملة بأسلوب مختلف من حيث الحروف الطباعية، او حجم ولون الكتابة ونوع الخط.

ومن اجل ايضاح المفاهيم الرئيسة والفرعية في المادة وتسهيل ايصال المعلومات للطلبة بشكل دقيق وواضح. ومما يجدر الاشارة اليه ان عملية التلخيص لا تأتي بشكل عشوائي دون دراسة او دراية وانما تتم وفق مراحل منتظمة هي :-

1- تكوين خلفية نظرية تتضمن العناوين الرئيسة أو الثانوية والاحتفاظ بها في الذاكرة.

2- عملية فرز المعلومات، والأفكار وذلك في اثناء قراءة الدرس مع تركيز الانتباه على المعلومات المهمة أو اخذ الملاحظات.

3- تدوين الملاحظات، وكتابة النقاط الرئيسة الأساسية لكل قسم أو جزء من الدرس بألفاظ وكلمات الملخص نفسه المدرس والطالب شرطة تجاهل الآراء الشخصية، والالتزام بالرأي المحدد في الدرس.

4- كتابة النقاط المدعمة للموضوع الرئيسي، وعدم تضمين الملخص، تفاصيل ثانوية غير مهمة.

5- مراجعة المراحل السابقة كلها مع إجراء ما يلزم من تغييرات بما هو مناسب.

وان عملية التلخيص تتم وفقاً لضوابط محددة ينبغي مراعاتها في صياغة الملخص منها :-

1.الإيجاز والوضوح في التعبير.

2.مراعاة الدقة، والترتيب، والتسلسل في الأهداف والأفكار الرئيسة.

3.مراعاة نسبة حجم الملخص إلى الحجم العام للأصل " الدرس ".

4.توكيد المفاهيم، والقواعد، والمصطلحات الأساسية.

ورغم ذلك فقد اختلفت الدراسات حول تحديد الوقت المناسب لتقديم هذه الملخصات في اول الدرس، او نهاية الدرس، وكلا دراسة قدمت ادلة لتأكيد آرائها، في حين ان هناك دراسات اكدت انه للملخصات اثر وفاعلية في التعلم سواء اكانت في اول الدرس او نهايته، واشارت دراسات اخرى الى ان الذي يحدد موضع الملخصات هو الهدف التربوي المنشود، فأن كانت تستعمل لأثارة دافعية الطلبة وتعزيزهم وتسهيل مهمة التعلم فالأجدر ان تكون في بداية الدرس، اما اذا كان الهدف منها الخروج بخلاصة نهائية للمادة وترسيخ المعلومات، وابقائها مدة اطول فالأجدر نهاية الدرس. (الشنطي، 2001).

وهنا نطرح سؤال كيفية التلخيص :

إن للتلخيص الجيد ركيزتين أساسيتين :

- الأولى : القدرة العقلية.

- الثانية : القدرة الكتابية.

فإذا تخلفت إحدى هاتين الركيزتين، أو وقع فيها خلل كان التلخيص ناقصا مشوها، ولذلك فلابد للملخص من اتباع الأمور التالية ليكون تلخيصه مكتملا جيد :-

أولا : يجب عليه أن يقرأ النص المراد تلخيصه قراءة متمكنة، ولا يجعل أول همه تلخيص هذا النص، بمعنى آخر أن يتجنب التلخيص للتلخيص، بل يجعل أول همه قراءة النص وفهمه واستيعاب مضمونه، فإنه بهذه القراءة العميقة يكتشف أفكار النص الأساسية والفرعية ويستطيع حينها أن يحدد ما هو مهم لابد من ذكره، وما ليس كذلك فيستغني عنه ويطرحه، ولا مانع من أن يعيد قراءة النص أكثر من مرة حتى تصبح صورة النص كاملة في ذهنه.

ثانيا : بعد هذه القراءة العميقة تستطيع أن تضع خطوطا تحت الأفكار المهمة في النص ، أو أن تنقلها جانبا مرتبة حسب ترتيبها في النص الأصلي، وقلنا المهمة ولم نقل الرئيسة، لأن بعض الأفكار الفرعية لا تقل أهمية عن الأفكار الرئيسة .

فإذا فرغت من تحديد الأفكار المهمة فعد إليها ثم عبر عنها بأسلوبك على شكل فقرات، مراعيا أن يكون لذلك العمل الذي قمت به (التلخيص) مقدمة تمهد بها، وعادة ما تكون في فقرة واحدة وعرض، تجعل فيه أفكار النص ومادته الكبرى، وقد يكون في فقرة أو في فقرتين (بحسب حجم النص)، وخاتمة تضمنها نتائج المقال وفائدته، وكل ذلك يكون متوافقا مع خطة النص الأصلي.

وهنا سؤال يطرح ما طريقة التدريس بالملخصات العامة؟ والجواب هو :

عندما يقوم المدرس بالتدريس للطلاب مستخدما الملخصات العامة كإجراء تدريسي سابق للتعلم فعليه أن يتبع الخطوات الآتية :

أولا : يقوم المدرس بتلخيص المادة التعليمية (موضوع التعلم) في عبارات سهلة وواضحة بناء على أهداف الدرس المراد تحقيقها في نهاية الحصة.

ثانيا : أن يُملي المدرس على الطلاب هذا الملخص قبل بداية الدرس وخلال عشر الدقائق الأولى ليتم تهيئتهم للدرس الجديد هذا الأسلوب.

ثالثا : يبدأ المدرس بعرض الدرس بأي طريقة من طرائق التدريس المحددة مسبقا، ومستخدم للوسائل التعليمية المناسبة أو الأنشطة التدريسية الأخرى.

رابعا : يقوم المدرس الدرس في نهاية الحصة بأي نشاط تدريسي، ليتأكد من تعلم الطلاب للمعلومة الجديدة التي تم شرحها.

ومما تقدم ينبغي على المدرس ان ينبه طلابه الى ضرورة مراعاة الآتي : -

1. يجب ان يقرأوا الدرس مرات عديدة، لكي تصبح عناصر الدرس في أذهانهم واضحة ومنظمة ومتسلسلة ومترابطة مع مضمون الدرس وذلك من اجل تمكنهم ان يعبروا عنها بأسلوب خاص.

2. يجب ألا ينظروا كثيراً إلى الأسلوب الذي يكتبون به. بل يجب ان ينصب اهتمامهم على المعنى الذي تؤديه الكتابة، لان الأسلوب وسيله لا غاية بحد ذاته في التلخيص.

3. ان يظهر الطالب القدرة على الاستنباط والموازنة بين التراكيب والتحليل المعرفي بالغرض.

4. يجب ان يربط الطالب بين ما لخصه من أفكار الدرس وبين خبراته السابقة.

5. ان تكون الملخصات واضحة الأسلوب ومعبرة ومختصرة، والمفردات وتركيب الجمل في الملخصات العامة بسيطة، ومباشرة ومن خلال التكرار والتبسيط. (عبيدات، 1989).

أن (الملخصات العامة -Over Views) قادرة على نقل الأفكار بدقة وسهولة من أجل إعلام الطلاب لما سيدرسونه، ولها قيمة عملية في تثبيت وتوجيه التعلم على شرط أن تصمم بطريقة تكون قادرة فيها على أن :

- تعرف الطلاب على المادة الجديدة بتعويدهم على صلب المحتوى.
- تؤكد المفاهيم الرئيسة، والقواعد، والمصطلحات الفنية.
- تهيئ الطلاب لمعرفة التركيب العام للمادة المطلوب دراستها منهم.

اذن ابرز الشروط التي يجب مراعاتها عند صياغة الملخصات العامة هي : -

1. الإيجاز والوضوح في التعبير.
2. مراعاة الدقة والترتيب والتسلسل في الأهداف والأفكار الرئيسة.
3. مراعاة نسبة حجم الملخص الى الحجم العام للأصل (الدرس).
4. تأكيد المفاهيم والقواعد والمصطلحات الأساسية.

والمدرس من الضروري عليه ان يعود طلابه قدر المستطاع على صياغة الملخصات في عبارات من إنشائهم حينما يكون ما يلقيه المدرس مطولاً مسهباً، اما إذا كان يلقي موجزاً مقصوراً على النقاط الأساسية فمن المستحسن ان يعيد الطالب كتابته مع شيء من التفاصيل والإيضاح.

وإضافة لذلك يبين المدرس لطلابه أسلوبه الخاص وطريقة إلقائه الدروس (المحاضرات) وذلك لأن لكل مدرس أسلوبه وطريقته الخاصة وهي تختلف من مدرس لآخر، لذا وجب ان يتعرف الطلبة على خصائص طريقة كل مدرس في عرضه للمادة وإلقائها حتى يسهّل عليهم متابعته في الفهم وتدوين التلخيص (سمك، 1975).

- مبادئ أساسية لابد من مراعاتها في عملية التلخيص :-

يجب مراعاة بعض المبادئ في عملية التلخيص، ومنها :-

1. البعد عن التعديل والتحريف في المادة الملخصة، بما يشوه الأصل، أو يغير المعنى، أو يحمله ما لا يحتمل من استنتاجات وتأويلات.
2. القدرة على التمييز بين ما هو أساسي وما هو فرعي، أو ما هو مهم وما ليس كذلك، وهذه المقدرة تأتي بعد إعادة قراءة النص حتى تستوعبه استيعابا كاملا يمكنك حينها أن تكتشف أفكاره.
3. يجب التخلص من الاستطرادات والهوامش والأمثلة المتعددة، ويقتصر في التمثيل على مثال واحد ،وذلك إذا كانت الحاجة ملحة على ذكر المثال، فإذا أمكن فهم النص من دون مثال فإنه يستغنى عنه.
4. الإيجاز والاختصار هو ما يميز التلخيص، ومما يعين على ذلك استخدام الضمائر، والتخلص من المترادفات، ومحاولة تقليص الألفاظ.

ان التلخيص السليم هو التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية والمساعدة في استخلاص نتائج مفيدة توفر على القارئ الوقت والجهد عند القراءة، وإبراز الأفكار بأقل عدد من الكلمات دون الإخلال بالمعنى، ولكن هناك أسساً يجب على الفرد مراعاتها عند تلخيص النص ومنها :

1. قراءة الفقرة قراءة جيدة لفهم مضمونها وادراك الفكرة الأساسية وكتابتها.
2. الالتزام بالمساحة المطلوبة.
3. حسن صياغة الجمل.
4. المحافظة على مضمون الفقرة.
5. البعد عن أسلوب الكاتب.
6. عدم تكرار أي معلومة، والعمل على حذف المعلومات المتكررة لضمان ترابط النص بطريقة صحيحة.

7. البعد عن الجمل الاعتراضية وعن الصور الخيالية والأرقام والمصطلحات.

8. البعد عن مكملات الجمل.

9. البعد عن الأخطاء اللغوية والنحوية والهجائية.

10. القيام باستبدال المفاهيم الصعبة بمفاهيم بسيطة.

11. استخدام صحيح للروابط بين المفاهيم والفقرات.

ويجب الحذر من بعض الأخطاء التي يسبب الوقوع فيها خللا في التلخيص، ومنها :

1- أن يكون التلخيص للتلخيص، ومعنى ذلك عدم اتباع أهم خطوات التلخيص، وهي قراءة النص قراءة عميقة مستوعبة.

2- نقل بعض الجمل الموجودة في النص الأصلي كما هي ،أو أن يقع خلط بين أسلوب النص الأصلي وعباراته ،وعبارات صاحب التلخيص، فإن ذلك يجعل النص مضطربا، بل الواجب أن يكون التلخيص بأسلوب الملخص في ضوء أفكار النص.

3- أن يقود فهم الملخِّص السيئ إلى تغيير أفكار النص أو تشويهه.

5- أن يستطرد صاحب التلخيص في التعبير عن أفكار النص الملخَّص، فيصبح التلخيص

إعادة بطريقة أخرى للنص الأصلي، فالتلخيص قائم على التخلص من الزوائد التي لا فائدة منها.

ان من اهداف استراتيجية الملخصات العامة هي :

- استخدام الملخصات هو تبسيط وتسهيل فهم المعلومات من خلال تقليل الالتباس.
- تعمل على تنمية قدرة الطلاب علي فهم النص فهماً جيداً فبل البدء في تلخيصه.

• أنه يساعد تلخيص النصوص على تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب، وتعزيز الحصيلة اللغوية، كما ينمي مهارات المفردات لديهم.

• تساعد الطلاب علي تمييز وفهم الجمل المفتاحية الموجودة في بداية الفقرات، وتمييز الأفكار المحورية التي يتضمنها النص.

• العمل على مساعدة الطلاب المتعثرين في تفكيك النص ورؤية الاقسام الصغيرة لتكوين قصة كاملة ستساعدهم على فهمها.

• انه يدرب الطلاب علي التركيز الأفكار الرئيسية الموجودة في الموضوع الأساسي، ثم التركيز علي الأفكار الفرعية للموضوع المراد تلخيصه.

• مما يساعد الطلاب على تحديد جوهر الموضوع، وتوحيد التفاصيل المهمة، وتقليلها إلي نقاط رئيسية للوصول إلي فهم أكثر ايجازاً.

وهناك سؤال؟ في أي مرحلة تستخدم استراتيجية التلخيص، حيث يتم استخدام التلخيص لاختصار النصوص وتسهيل دراستها على المتعلم، فقد تساعده عند المراجعة للامتحان أو عند شرح، وتقديم موضوع معين بأفكار رئيسية وأساسية دون الحديث لفترة طويلة من الوقت، فهو يُسهم في تعلم المادة المطلوبة بطريقة فعالة ونبدأ في هذه الاستراتيجية في مرحلة التعليم الإعدادي، فيكون الطالب بعد قراءة النص قادر على صياغة النص وتكوين مفاهيم جديدة وحذف معلومات مكررة وليست ضرورية في النص.

إن التلخيص هي إحدى (استراتيجيات) أو (أساليب) التدريس المفيدة، حيث تسهم في نقل المعلومات بشكل أفضل للطلاب وتبسيطها لتسهيل فهمها، وفيما يلي سبب استخدام المدرسين / المعلمين لاستراتيجية التلخيص في التدريس :-

1. تساعد عملية التلخيص على تبسيط الفهم وتقليل الالتباس، ويقوم المدرسون بتدريب الطلاب على معالجة المعلومات التي يقرؤونها وتقسيمها إلى أجزاء موجزة لتحسين الفهم والاستيعاب.

2. تُستخدم هذه الاستراتيجية مع الفصل بأكمله أو المجموعات الصغيرة أو كمهمة فردية.

3. تلخيص النص باستخدام أنشطة الكتابة يبني على المعرفة السابقة ويساعد في تحسين الكتابة وتعزيز مهارات المفردات لدى الطلاب.

4. يعلم التلخيص الطلاب كيفية أخذ مجموعة كبيرة من النص وتقليلها إلى النقاط الرئيسية لفهم أكثر اختصارا، عند قراءة مقطع ما.

5. يساعد التلخيص الطلاب على تعلم كيفية تحديد الأفكار الرئيسية، وتوحيد التفاصيل المهمة التي تدعمها.

6. يستخدم المدرسون التلخيص، لمساعدة الطلاب على التركيز على الجوهر الأساسي للموضوع.

7. يتوقع المدرسون من طلابهم أن يفهموا الرسالة أو الفكرة الرئيسية، وغالبًا ما يواجه الطلاب الذين يعانون من مشاكل دراسية أو نفسية صعوبة في الفهم.

8. سيساعد استخدام هذه الاستراتيجية الطلاب على أن يصبحوا مسؤولين عن تذكر موضوع القصة ومشاركة ما يعتقدون أنه كان يتعلق بها.

- أنواع التلخيص وأغراضه وأساليبه :

للتلخيص نوعان : هما (**جُزْئِيّ، وكُلِّيّ**)، وسوف نتناول مفهومها وأغراضها وأساليبها بشكل موجز :

أ- التلخيص الجزئي :

- **مفهومه: وهو** مهارة يقوم فيها المدرس بتلخيص فكرة ما أثناء عرض الدرس، ويمارسها المعلم كل عشر دقائق تقريبا، أو حسب ما تقتضي ظروف الدرس، فقد تكون الفكرة المراد تلخيصها في حاجة إلى وقت أقل أو أكثر.

- **أغراضه:** من أغراض التلخيص الجزئي ما يلي :

- التأكد من فهم الطلاب وتواصلهم مع المدرس، فإذا كانت هناك مشكلة في فهم " فكرة ما" قد سبق شرحها قبل (10) دقائق، استطاع المدرس تداركها سريعا، فكل ما يلزمه وقت قليل للإعادة، أما لو بعدت المسافة الزمنية بين مرات التلخيص لصعُب على المدرس تداركها، بسبب كثرة أفكار الدرس.

- تسهيل تحصيل الطلاب للدرس، وذلك بإدراك العلاقات بين أجزاء الدرس.

- الغلق الجزئي لأفكار الدرس يسهِّل في التمهيد للأفكار التالية، مما يساعد الطالب على استقبال المعلومات وتفاعله معها.

- **أساليبه** : يستخدم المدرس في التلخيص الجزئي الوسائل التالية :

- يذكر النقاط الرئيسة في الدرس وما اندرج تحتها من نقاط فرعية على نحو تقريري مباشر.

(مثال) :

يقول المدرس لطلابه : تحدثنا حتى الآن عن مفهوم الفاعل : "هو من قام بالفعل أو اتصف به "، وتحدثنا عن إعراب الفاعل المفرد : "مرفوع وعلامة رفعه الضمة"، ثم يسألهم المعلم : هل لديكم سؤال؟ أو هل هناك شيء غير واضح؟.

– يذكر النقاط الرئيسة في الدرس، وما اندرج تحتها من نقاط فرعية على نحو إنشائي.

(أسئلة).

(مثال) :

يسأل المدرس طلابه : " عن أي شيء تحدثنا اليوم؟ "، يجيبون : "عن الفاعل"، ثم يسألهم : وما إعراب الفاعل المفرد؟ يجيبون : "مرفوع وعلامة رفعه الضمة"، ثم يسألهم المدرس : هل لديكم سؤال؟ أو هناك شيء غير واضح؟.

- يذكر النقاط الرئيسة في الدرس وما اندرج تحتها من نقاط فرعية على نحو إشاري عن طريق السبورة.

(مثال) :

يسأل المدرس طلابه : عن أي شيء تحدثنا اليوم؟ يجيبون عن طريق إشارة المدرس لما هو مكتوب على السبورة، إجابةً فرديةً أو جماعيةً، ثم يسألهم المعلم : هل لديكم سؤال؟ أو هناك شيء غير واضح؟.

- يذكر النقاط الرئيسة في الدرس وما اندرج تحتها من نقاط فرعية على نحو إشاري من خلال الوسائط التعليمية.

(مثال) :

(اللوحات – البطاقات التعليمية – شرائح العرض – الألعاب.....إلخ)، ثم يسألهم المعلم : هل لديكم سؤال؟ أو هناك شيء غير واضح؟.

ب- التلخيص الكلي :

- **مفهومه** : مهارة يقوم فيها المعلم بتلخيص جميع أفكار الدرس الرئيسة، والقواعد الكلية له قبل إنهائه بخمس دقائق.

- **أغراضه** : تتعدد أغراض التلخيص الكلي كما يلي :

- مساعدة الطلاب على الإلمام بكافة جوانب الدرس، وتبصيرهم بنهايته.
- تسهيل التحصيل العلمي للطلاب، وذلك بإدراك العلاقات بين أجزاء الدرس.
- تكوين صورة كلية عن الدرس من خلال المرور بجزئياته، مما يؤدي إلى فهم أفضل للدرس.
- تنمية قدرة الطلاب على التحليل من خلال تدريبهم على تلك المهارة.

♦ **أساليبه** : يستخدم المدرس الأساليب التالية في التلخيص :

– يذكر النقاط الرئيسة في الدرس دون ذكر النقاط الفرعية على نحو تقريري مباشر.

(مثال) :

يقول المدرس لطلابه : تحدثنا اليوم عن مفهوم الفاعل، وعن إعراب الفاعل المفرد، والمثنى، والجمع بأنواعه الثلاثة" جمع المذكر السالم - والمؤنث السالم - والتكسير"، ثم يسألهم : هل لديكم سؤال، أو هناك شيء غير واضح؟.

– يذكر النقاط الرئيسة في الدرس دون ذكر ما اندرج تحتها من نقاط فرعية على نحو إشاري من خلال السبورة.

(مثال) :

يسأل المدرس طلابه : عن أي شيء تحدثنا اليوم، يجيبون من خلال إشارة المدرس لما هو مكتوب على السبورة، على نحو فردي أو جماعي، ثم يسألهم المعلم : هل لديكم سؤال؟ أو هل هناك شيء غير واضح؟.

- يذكر النقاط الرئيسة في الدرس وما اندرج تحتها من نقاط فرعية على نحو إشاري عن طريق الوسائط التعليمية.

(مثال) :

(اللوحات – البطاقات التعليمية – شرائح العرض – الألعاب..... إلخ)، ثم يسألهم المدرس : هل لديكم سؤال؟ أو هل هناك شيء غير واضح؟.

ج – أنواع أخرى للتلخيص :

هناك أنواع أخرى من التلخيص ليست لها علاقة بوقت استخدامه، وإنما بطريقة عرضه، وهي :

1- الملخص الجدولي :

تكون صياغة الملخص على شكل جدول، يجمع محتوى الدرس ويلخصه.

(مثال) :

يقرأ المدرس الملخص من الجدول التالي :

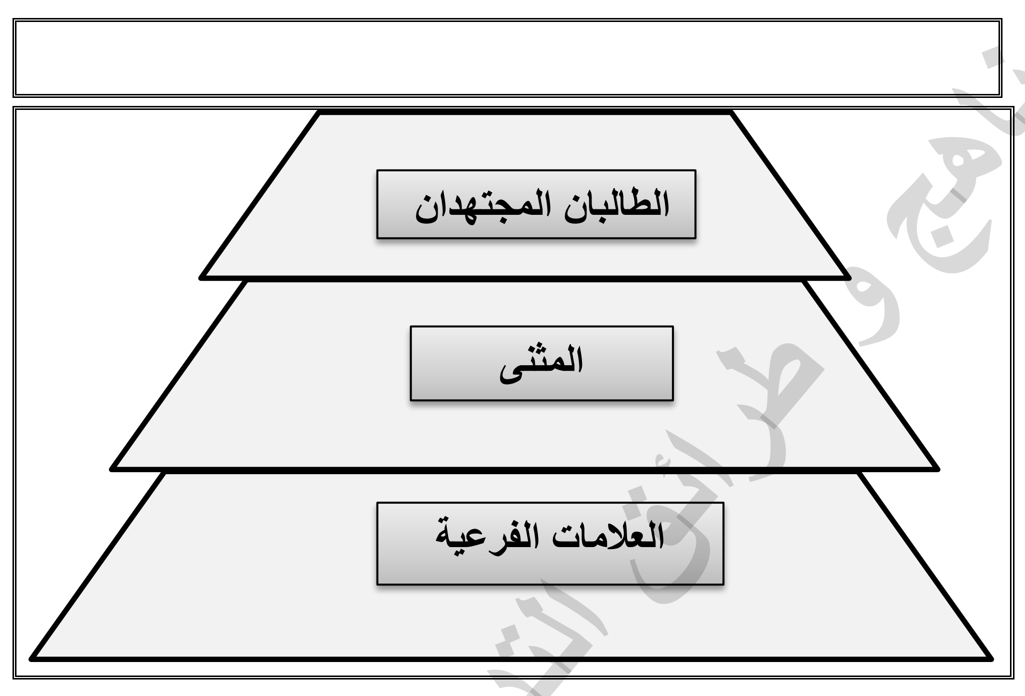
حالة الفاعل	الاعراب
المفرد	مرفوع وعلامة رفعه الضمة
المثنى	مرفوع وعلامة رفعه الالف
جمع المذكر	مرفوع وعلامة رفعه الواو
جمع المؤنث	مرفوع وعلامة رفعه الضمة
جمع التكسير	مرفوع وعلامة رفعه الضمة

2- **الملخص التخطيطي :**

ويأتي على عدة أشكال منها :

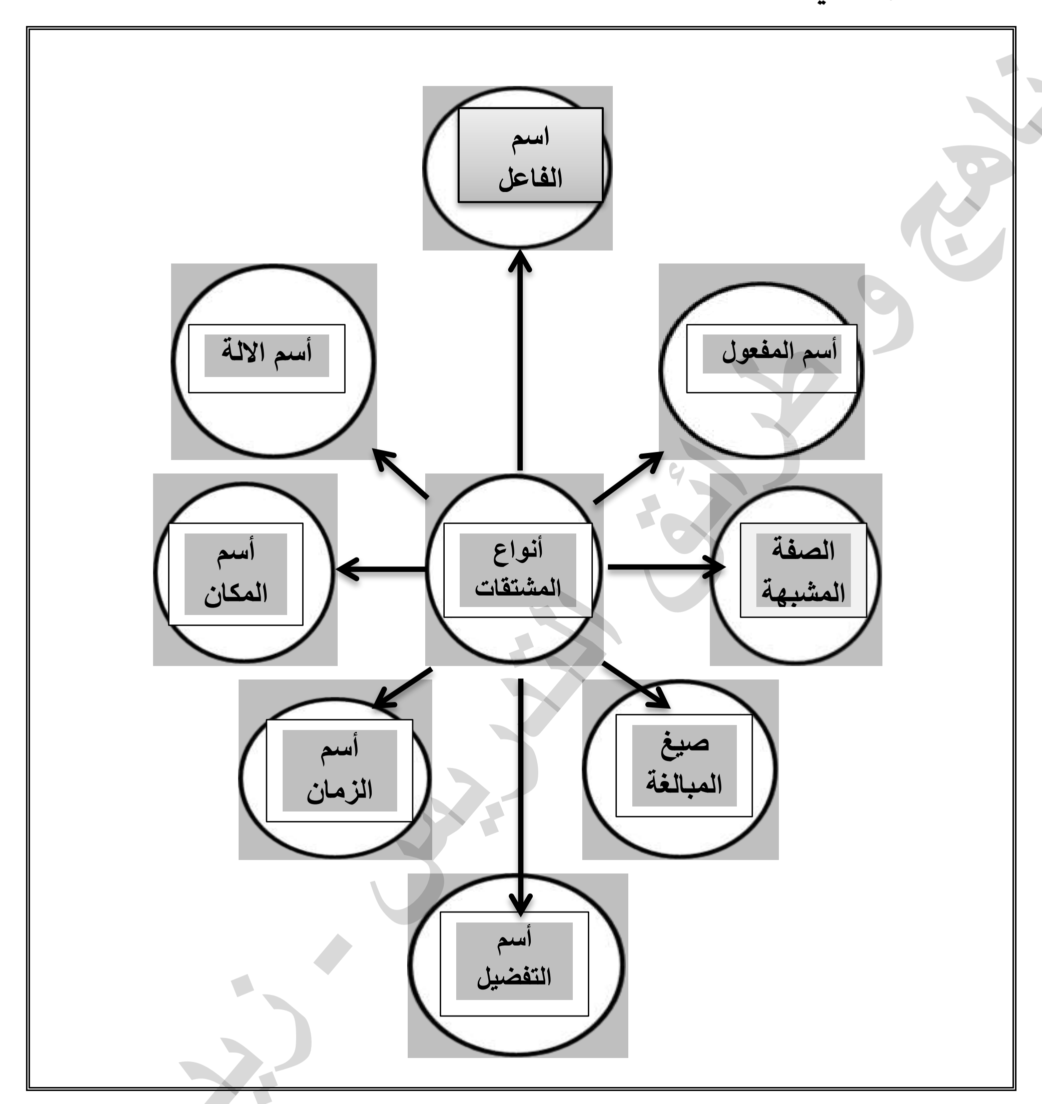
أ- خرائط المفاهيم : تصاغ المفاهيم فيها على هيئة مستويات متعاقبة، ابتداء من المفاهيم العامة، وانتهاءً بالمفاهيم والأمثلة النوعية، أما العلاقات بين المفاهيم فتكون بواسطة خطوط أو أسهم فوقها كلمات رابطة وموضحة.

(مثال توضيحي) :



ب - **التمثيل الشبكي:** ويكون الملخص رسمًا تخطيطيًّا مكونًا من عُقد وروابط، والعُقد تمثل المفاهيم، وأما الروابط فهي تمثل ما بين المفاهيم من علاقات.

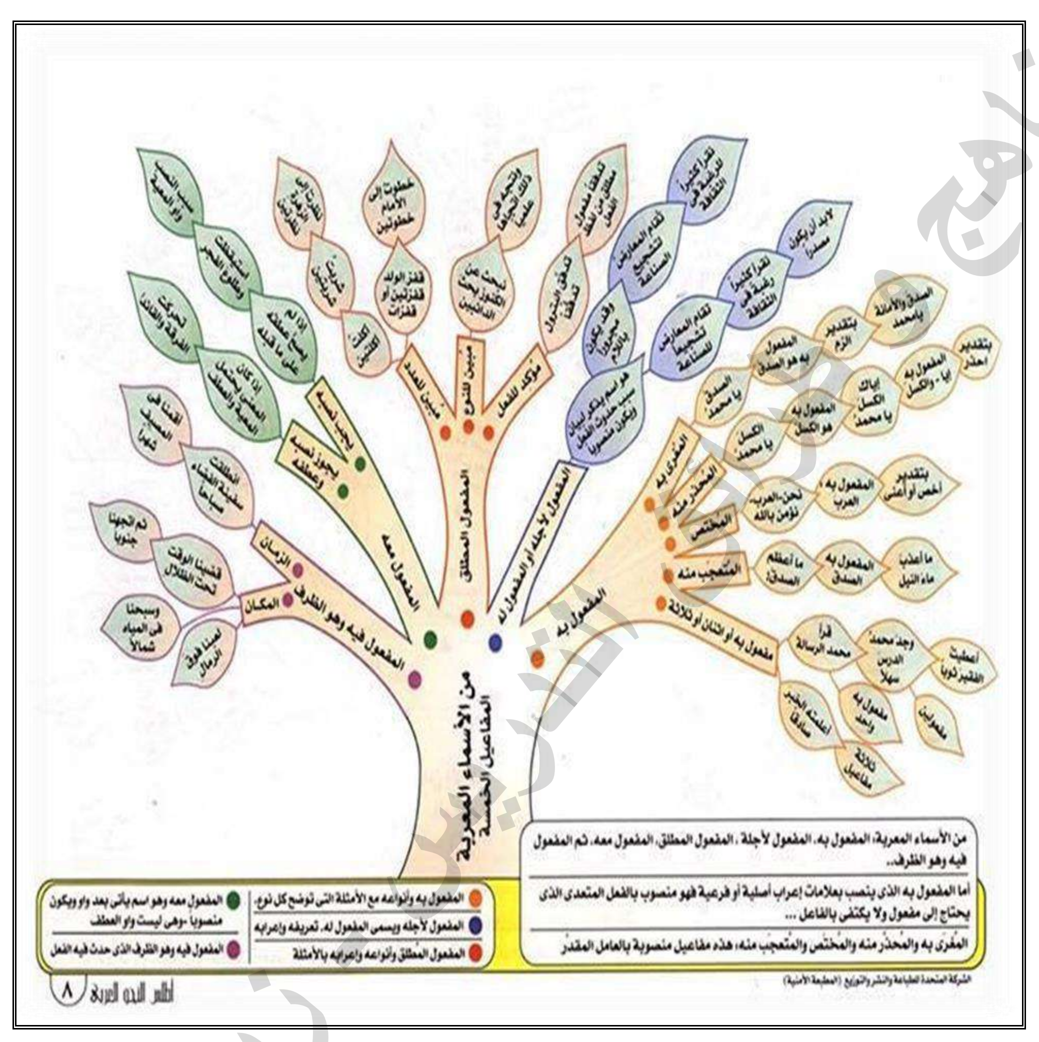
(مثال توضيحي) :



ج- **الملخص الشجري** : ويكون على هيئة تفرع شجري، يميز بين الموضوعات الرئيسة والفرعية.

ويمثل (الجذر موضوع) الدرس، وتمثل الفروع المعلومات الأساسية والفرعية المتعلقة بالموضوع.

(مثال توضيحي) :



ويقسم بعض العلماء التلخيص إلى مستويين :-

1. التلخيص العادي :- وهو الذي يتطلب التلخيص العادي، وصول المادة المراد تلخيصها إلى نصف الحجم الأصلي أو أكبر بقليل، وفيه يتم التركيز على الجمل والأفكار الرئيسية والعبارات الهامة، وحذف العموميات والبديهيات.

2. التلخيص المركز :- وهو الذي يتطلب إلى وصول المادة الملخصة إلى ربع المادة الأصلية أو أقل بقليل، ويتم فيه التركيز على اتساق المعنى ووضوحه مع المعنى الأصلي للمادة الملخصة، وضرورة إلا يتم التلخيص بطريقة عشوائية.

وكذلك ينقسم التلخيص إلى نوعان، هما :-

- التلخيص التقييمي :

وهو يعتمد هذا النوع من التلخيص على عرض كافة المعلومات الخاصة بالكتاب ومناقشتها بطريقة عملية سريعة وبسيطة يمكن من خلالها عرض كافة التفاصيل الخاص برأي المؤلف، كما أن هذا النوع من التلخيص يعتمد على عرض تقييم المؤلف الشخصي مع عرض رأيه العام تجاه الكتاب بطريقة أكاديمية تمكن القارئ من عرض تقييمه الخاص.

- التلخيص الوصفي :

وهي الملخص الذي يعتمد فيه القارئ على وصف نظرته العامة عن الكتاب، وعرض رأيه الشخصي تجاهه مع تحليل المصدر، ولمحة عامة تجاه سؤال الكتاب ونتائجه ومنهجيته.

أن هذا النوع من أكثر أنواع المخلصات تفضيلًا من قبل الطلاب، وذلك لكون الملخص من ذلك النوع يضمن لهم عرض كافة التفاصيل الخاصة بالكتاب ومعرفة ما إذا كانت مناسبة معهم أم لا قبل قراءة الكتاب وبذل الكثير من الوقت والجهد. (الشنطي، 2001).

وكذلك من انواع استراتيجيات التلخيص واستخداماتها هي :-

- استراتيجية W+H Questions5 :

هي الاستراتيجية تعتمد على شرح كامل تفاصيل الكتاب الهامة في التلخيص، ومن ثم الإجابة على 5 أسئلة" (متى، أين، ومن، ولماذا، ماذا")، ففي حال تمكن القارئ من

الإجابة على تلك الأسئلة الخمس بعد قراءة التخليص فهو في غنى عن قراءة الكتاب أو التعرف على كامل التفاصيل الموجودة فيه، ومن المهم التنبيه على أن تلك العملية الاستراتيجية في التلخيص لا تعتمد على إجابة القارئ على كافة الأسئلة المدرجة بل أنها تعتمد على الإجابة على معظم الأسئلة فقط، وذلك للتأكد على ما إذا كان قارئ ملم بكل المعلومات الهامة في الموضوع العام أم لا.

- استراتيجية التضمين والاستبعاد :

هي الاستراتيجية المطبقة من خلال تحديد العناصر والمعلومات المهمة في الكتاب، واستبعاد العناصر والمعلومات الغير مهمة، مما يوفر له إمكانية معرفة العناصر الضرورية والاهتمام بها في المرة التالية لقراءة الكتاب واستبعاد العناصر الغير مهمة وعدم التطرق لقراءتها.

- استراتيجية CSPST:

هي الاستراتيجية التي تساعد القراءة على معرفة التفاصيل المهمة في الكتاب مع إدراج شرح موجز لها، مما يوفر عليه قراءة الكتاب كاملًا، والتعرف على كافة المفاهيم الموجودة فيه، ومن الجدير بالذكر أن تلك الطريقة في التلخيص من أهم الطرق المتبعة في معرفة التفاصيل الخاصة بالكتب العلمية وفهم كافة التفاصيل الخاصة بها.

وسؤال يطرح مثالاً : لديك اختبار في مادة التاريخ، ويوجد الكثير من التواريخ وأسماء الغزوات، ما الاستراتيجية الأنسب للمذاكرة؟

والجواب (استراتيجيةCSPST) هي الاستراتيجية المتبعة في حالة الحاجة لتلخيص المواد التاريخية، والتأكيد على التواريخ الهامة بها وأسماء الغزوات.

- استراتيجية SWBST:

هي الاستراتيجية التي تعتمد على إمكانية تحديد القارئ لكافة العناصر الهامة في الكتاب والمطلوب منها، مع ذكر كافة التحديات التي يمكن أن يواجهها القارئ في تلك الحالة وذكر الإجابة الخاصة بها بشكل مبسط وواضح يتمكن من خلاله من معرفة كافة المعلومات المدرجة في الكتاب.

- الفرق بين : (التلخيص - الملخص - الخلاصة – المستخلص) :-

نعرض هنا الفرق بين (التلخيص - الملخص - الخلاصة – المستخلص)، لغرض معرفة كل منهم حتى يطلع عليها طلبة كافة الطلبة في جميع المراحل الدراسية، وخاصة العليا.

- **التلخيص :**

وهي مهارة تتضمن وتفترض اتقان مهارات أخرى مهمة جدا : هي مهارات الفهم والاستيعاب (للكلام والنصوص)، أي إتقان مهارة الإصغاء والاستماع والقراءة النشطة، وكذلك مهارة التعبير (الكلامي والكتابي) التي بواسطتها سنقوم بصياغة تلخيصنا، وكلها مهارات لا تكتسب الا بالممارسة والتمرن والصبر والمثابرة، لذا فالتلخيص أداة فعالة ومضمونة لمراقبة الفهم والاستيعاب، لما يقال ويسمع ولما يكتب ويقرأ.

والتلخيص تمرين على إعادة صياغة المقروء أو المسموع بشكل موجز ومركز في أسلوب شخصي سليم وواضح، مع المحافظة على الأفكار الرئيسية ويحتاج الطالب والطالبة في دراستهما إلى تلخيص المحاضرات والدروس، كما يحتاجان إليه عند الإجابة عن أسئلة الاختبارات بجمع أفكار الإجابة في سطور قليلة.

وفي المرحلة الأولى من الجامعة كان المدرس يدخل ويطلب منا أن نلخص صفحة من كتاب بعد أن تقوم بقراءتها علينا مرتين، وفي البدء كان التمرين صعبا جدا ثم تعودنا على الاستماع بتركيز لنستوعب ما نسمع.

- المقصود بالتلخيص :

هو إبراز النص الأصلي في عدد قليل من الكلمات مع الحفاظ على صلب النص المكتوب دون إخلال بالمضمون أو إبهام في الصياغة، فنحن حين نلخص عبارة فإننا نستخلص منها الفكرة الأساسية التي تتضمنها.

والتلخيص يعني التعبير عن الأفكار الأساسية للموضوع في كلمات قليلة دون الإخلال بالمضمون أو إبهام في الصياغة.

وتتفاوت نسبة طول الملخص إلى الموضوع الأصلي وفقًا لدرجة تكثيف هذا الموضوع، فقد يكون الأصل مركزًا موجزًا لا تستطيع أن تختصره كثيرًا، وقد يكون حافلًا بالتكرار مستفيضًا بالأمثلة والشروح يمكن تلخيصه في سطور قليلة.

- خطوات التلخيص :

1. قراءة النص قراءة استكشافية : لإدراك الفكرة الأساسية التي يتضمنها النص.

2. قراءة النص مرة ثانية قراءة متمعنة وتحديد الكلمات المفتاحية : هي الكلمات التي تتضمن الفكرة التي تتناولها كل فقرة أو كل جزء من النص المقروء أو المسموع.

3. كتابة التلخيص : وأسلم طريقة لكتابة التلخيص، هي أن نضع النص الأصلي جانبا بعد اتمام الخطوتين السابقتين، ثم نكتب التلخيص من استيعابنا للفقرة.

4. هذه الطريقة تجنبنا الوقوع في خطأ وضع النص الأصلي أمامنا والتقاط بعض الجمل بنصها منه، ثم ربط بعضها ببعض فنخرج بهذه الطريقة غير السليمة باقتباس وليس تلخيصا، بل ربما ينتج عن ذلك إفساد للمعنى الذي يقصده الكاتب، وبالتالي نخرج بتلخيص مهلهل وغير سليم.

5. مراجعة التلخيص بعد كتابته بالطريقة التي ذكرناها : وذلك للتحقق من صحة التلخيص للأصل وما تقتضيه المراجعة من تعديلات على التلخيص نحوا وإملاء وأسلوبا.

- مراحل التلخيص :

المرحلة الأول : قراءة النص الأصلي قراءة متأنية فاحصة واستيعاب مضمونه وأهدافه.

المرحلة الثانية : تدوين الأفكار الرئيسية " أثناء القراءة " في مذكرات مختصرة خارجية او في الهامش.

المرحلة الثالثة : إعادة صياغة الفكرة أو الأفكار الرئيسية بأسلوبك الخاص بإيجاز محكم بدون إضافة أو تعليق مراعية السمات التالية :-

أ. تنقيح الكتابة للتأكد من وجود التتابع المنطقي وتسلسل الأفكار، كما وردت في النص الأصلي.

ب. التأكد من سلامة التلخيص من الأخطاء اللغوية والنحوية.

جـ. تجنب التعديل أو التحريف المخل الذي يشوه ويغير المعنى الأصلي.

د. أن لا يتجاوز التلخيص للموضوع الثلث من النص الأصلي ونادراً ما تأتي في نفس الحجم الأصلي من حيث الطول.

هـ. الاستعانة بالمعاجم اللغوية عن فهم بعض المفردات والاصطلاحات العلمية أو الفنية أو اللغوية في الموضوع.

- مبادئ أساسية يجب أن تراعى في التلخيص :

1. الاستغناء عن التفاصيل والمناقشات المتعددة الواردة في الأصل.
2. عدم تحريف أو تشويه المعلومات الواردة في الأصل.
3. عدم إهمال المراجع والأدلة التي اعتمد عليها النص.
4. لا بأس من ذكر تعليقات أو تنويهات يضيفها الكاتب، إذا رأى في ذلك إثراء للنص الأصلي.

5. إدراك أن نسبة طول الملخص إلى طول الموضوع الأصلي تختلف باختلاف تكثيف النص الأصلي.

فقد يكون النص الأصلي مركزا تركيزا واضحا لا تستطيع أن تختصره كثيرا، مثل التعريفات أو الخلاصات النحوية.

- كيف تلخص الفقرة؟

• من السهل عليك أن تلخص الفقرة إذا حصلت على مفتاحها.

• للحصول على مفتاح الفقرة طريقتان :

1. أن تضع لها عنوانا، فيكون العنوان مفتاح التلخيص.

2. أن تختار من الفقرة جملة تكون مفتاح التلخيص.

- الأسس الفنية للتلخيص هي :

1. الفهم الواعي والاستيعاب الدقيق لموضوع التلخيص.

2. فهم الفكرة الأساسية في الفقرة، والأفكار الجزئية التي تندرج تحتها.

3. معرفة الجمل الأساسية، والجمل المفسرة الشارحة، والجمل المؤكدة والمعللة.

4. معرفة الجمل المفتاحية التي تبدأ بها الفقرة.

5. إعادة صياغة الفقرة مع الحفاظ على الأفكار الأساسية، وحذف الجمل المترادفة والتكرار والحشو مع بقاء جمل التعليل.

6. تحديد الفكرة المحورية للموضوع.

7. معرفة المساحة التي سيعرض فيها التلخيص، فقد تكون مساحة محدودة جداً لا تتسع لأكثر من الفكرة المحورية، وقد تتسع لإيراد الفكرة الرئيسية، وقد تزداد اتساعاً فتسمح بإيراد بعض التفاصيل.

8. التعبير يكون بألفاظ المُلَخِص، وقد يسمح بالاستعانة ببعض ألفاظ الموضوع وخاصة المصطلحات العلمية.

9. ابد من الالتزام بالأمانة العلمية عند التلخيص فتكتب أفكار الكاتب وآراؤه، كما هي دون تدخل من المُلخِّص إلا في حالة التعليق النهائي إذا تطلب التلخيص ذلك.

10. إذا كان الموضوع يتضمن بعض الاستشهادات تذكر بمعناها، ولا بد من توخي الدقة إذا كان الاستشهاد بمعنى آية قرآنية كريمة، وكذلك الشأن بالنسبة للحوار يثبت مضمون الحوار فقط.

- كيف تلخص موضوعا أو رسالة؟

يراعى في تقدير درجات التلخيص المهارات الآتية :

1. أن تهتم بالأفكار الأساسية.
2. أن تراعي التسلسل المنطقي في عرض الأفكار.
3. التحرر من لغة الموضوع الأصلية.
4. مراعاة الوقف والترقيم.
5. تجنب التكرار.

- تدريس مهارة التلخيص :

لا توجد طريقة واحدة للتدريس بل هناك طرق عديدة، ولكل شيخ طريقته كما يقولون، ولكن هناك بعض الأسس التي ينبغي مراعاته في كل فن من فنون اللغة، فعلى سبيل المثال لا الحصر نتبع في تعليم التلخيص الآتي :

1. مقدمة يسيرة عن الإطناب في اللغة العربية.
2. إعداد نص مما سلفت الإشارة إليه.
3. قراءته على الطلاب من قبل المدرس.
4. قراءة بعض الطلاب له عدة مرات.
5. تأمين نسخ بين أيدي الطلاب.
6. تدريب الطلاب على تحديد فكرته العامة وأهم الأفكار الرئيسة.

7. تدريب الطلاب على استبعاد المعاني الثانوية، والزينات اللفظية والاستطرادات، وغيرها من خلال ما سبق بيانه عن الإطناب في اللغة العربية.

8. تدريب الطلاب على التعبير بأسلوبهم عن الأفكار الرئيسة وفق المسموح به من السطور.

9. الوصول إلى النموذج الأمثل للتلخيص المطلوب.

10. المراجعة النهائية والدقة في الكتابة.

11. يفضل أسلوب التعلم التعاوني.

- كيفية تقويم الملخص :

إما أن يكون شفهيا وإما كتابيا فيراعى بالتالي في تقويم العمل المهارات الأساسية للتعبير الشفهي والكتابي من الجرأة والطلاقة في الحديث والثقة في النفس وترتيب الأفكار في أسلوب جيد ومرتب وعدم الإخلال بالنص من حيث الأفكار الأساسية والبعد عن النقل الحرفي، والتعبير بأسلوب الملخص نفسه، والتعبير الصحيح للكتابة العربية من جودة الخط ومراعاة علامات الترقيم وتجنب الأخطاء الإملائية والنحوية.

- ماهي شروط التلخيص؟

يقتضي التلخيص الناجح الفعال على مراعاة الخطوات التالية :

- القراءة المتفحصة والمتآنية للنص.

- إيضاح الكلمات الغير واضحة وتحديد العبارات الأساسية.

- إعادة قراءة النص لفهمه من خلال رسم تخطيط مناسب.

- أهمية التلخيص :

تتمثل أهمية التلخيص في عدة مجالات :

أولًا : تعويد القارئ على الاستيعاب والتركيز، وترويض ملكته الذهنية على التقاط العناصر المهمة للموضوع في عصر تعددت فيه مجالات المعرفة، وغزرت مصادرها،

وتعويد الطالب على المتابعة الدؤوب لما يستمع إليه من محاضرات، وبلورة الأفكار الرئيسة للاستفادة منها.

ثانيًا : التلخيص تدريب عملي على الكتابة وصياغة المفاهيم واستكشاف الأسلوب الخاص المتميز، كما أن التلخيص استرجاع منظم للمعلومات التي اختزنها القارئ واختبار لمقدرته الاستيعابية، وتنمية لخبراته الكتابية.

ثالثًا : التلخيص ضرورة حياتية لاستثمار الوقت وادخار الطاقة، ووسيلة عملية مهمة في مجالات التحرير المختلفة، سواء في الكتابة الرسمية التي تقتضي أقصى قدرة على الاقتضاب والوصول إلى لب الموضوع أو التحرير الإبداعي الذي يستلزم قدرا من العمق والتركيز.

- خطوات التلخيص :

أولًا : القراءة الاستكشافية للموضوع الأصلي، ونعني بها القراءة التي تعمل على تبيين الأفكار الرئيسية، لذا ينبغي أن يقوم القارئ بوضع خط بالقلم الرصاص تحت السطور المهمة.

ثانيًا : القراءة الاستيضاحية، وفيها يقوم الكاتب بمراجعة لما قرأ، وبتسجيل المضامين الأساسية على شكل نقاط في ورقة جانبية.

ثالثًا : يعيد القارئ صياغة هذه النقاط في شكل فقرات بأسلوبه الخاص محافظًا على التسلسل الطبيعي لها في الأصل، وفق تصميم ذهني أولي يقوم بإعداد صورته قبل الشروع في الكتابة، ويمكن لكاتب التلخيص الاستغناء عن الاستعانة بما كتبه من ملاحظات وإرشادات إذ أيقن أنه استطاع تمثل الموضوع المراد تلخيصه على نحو جيد.

– مبادئ أساسية يجب أن تراعى في التلخيص :

أولًا : البعد عن التعديل والتحريف في المادة الملخصة بما يشوه الأصل أو يغير المعنى أو يحمله مالا يحتمل من الاستنتاجات والتأويلات.

ثانيًا : القدرة على التمييز بين الرئيسي والثانوي، حيث ينبغي أن يكون وضع الأفكار وفقًا لمراتب ثلاث : الأهم فالمهم فالأقل أهمية.

ثالثًا : يجب التخلص من الاستطرادات والهوامش والأمثلة المتعددة، ولا يعني هذا حذف جميع الأمثلة لأن بعضها لا يمكن فهم النص بدونه، وكذلك الهوامش التي يمكن اختصارها وإدماجها في النص الملخص.

رابعًا: لا يعني التلخيص تجاهل الإشارات إلى المراجع والأصول التي استعان بها النص الأصلي وإثبتها في متن النص، ولكن ذلك في حدود الضرورة القصوى.

- قواعد التلخيص :

1. قاعدة الحذف : يمكن حذف كل الجمل التي لا تساهم في فهم النص مثل : تحديد الزمان والمكان، ووصف الأشياء والأشخاص. والأعمال الثانوية.

2. قاعدة الدمج : يمكن دمج الجملة في جمل أخرى تشكل شرطا لازما أو نتيجة للجملة.

3. قاعدة البناء : يمكن بناء جملة من جمل وإحلالها محلها شرط أن تكون الجملة المبنية الناتج الطبيعي للجمل.

4. قاعدة التعميم : يمكن استبدال مجموعة من الجمل بجملة تعميمية تحمل في ذاتها المعاني التي حملتها الجمل المستبدلة.

- خطوات تلخيص النص :

1. إحصاء عدد الكلمات أو الأسطر، وتعيين الحد المطلوب الربع أو النصف.....

2. قراءة النص قراءة صامتة أكثر من مرة لفهم الفكرة الرئيسية فيه.

3. كتابة جملة واحدة فقط لتحدد فكرة الموضوع بلغتك الخاصة، ثم وضع خطا تحت الجملة الدالة على هذه الفكرة، ثم مقارنة الجملتين لإعادة النظر في الانسجام بينهما.

4. قراءة النص مرة أخرى ووضع خطوط تحت الجمل الدالة على الفكرة الفرعية التي تدعم الفكرة الرئيسية.

5. وضع خطوط تحت الجمل الأساسية التي تشير إلى كيفية ترابط أجزاء النص مع بعضها وحذف العبارات الزائدة.

- **الملخص (ملخص الرسالة) :**

1- الملخص كما هو واضح من اسمه هو الذي يلخص الرسالة بصورة مختصرة ودقيقة، يتمكن القراء من خلاله وبسرعة من تكوين فكرة جيدة عن محتوى الرسالة، ومن ثم يقررون فيما إذا كانت لهم علاقة بالأبحاث التي يعدونها، أو لديهم اهتمام بها، وهذا يوفر عليهم الجهد والوقت.

2- العلاقة بين الملخص والرسالة تشبه تمامًا العلاقة بين النموذج المصغر لبناية صممها مهندس معماري، والبناية المقامة على الأرض بما فيها من تفاصيل، فمن المجسم المصغر يستطيع الشخص أن يكون فكرة عن البناء المقام على أرض الواقع، وكذلك الحال بالنسبة للملخص، ينبغي أن يعطي فكرة شاملة عمَّا هو في داخل الرسالة.

3- الملخص نص قائم بذاته ومستقل عن جسم البحث الذي يمثله تمامًا، كالمجسم للبناء القائم، ومن هنا يجب على الباحث أن يعد ملخص رسالته بحيث يشكل وحدة متكاملة مفهومة وقائمة بذاتها.

4- الملخص هو أهم مكونات الرسالة، لأنه هو الذي سيظهر في النشرات المفهرسة لرسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه، وفي شبكات الإنترنت الخاصة بالرسائل الجامعية، ويعد الملخص مرآة لما في الرسالة، فالملخص الجيد يدل على رسالة جيدة.

5- الملخص هو آخر جزء يكتب من الرسالة، بالرغم من أنه أول جزء يظهر مطبوعًا من مكوناتها.

6- ليست كتابة ملخص الرسالة حسب الأصول بالأمر السهل، لأنه يحتاج إلى ضغط أو كبس أكبر كمية من المعلومات في فراغ قصير.

7- لا يزيد الملخص عن فقرة واحدة وفي صفحة واحدة ولا يتجاوز مائتي كلمة، وأحيانًا ثلاثمائة كلمة، ويكتب بعد إيراد اسم الباحث وعنوان الرسالة وسنة تقديمها، ويسبقه كلمة "ملخص"، وعادة ما تستخدم الأوساط الأكاديمية كلمة ABSTRACT.

ويكتب عنوان الرسالة بالبنط 16 والملخص بالبنط 14.

8- يشتمل الملخص على أهداف الدراسة، ومنهجها، وأدواتها، ثم تلخيص للنتائج الرئيسة التي توصل إليها الباحث.

9- لا يحتوي الملخص على أية مراجع أو جداول أو أشكال أو صور، ولا أية معلومات جديدة واستنتاجات لم يرد ذكرها في الرسالة.

10- يعطي الملخص القارئ فكرة عن أسلوب صاحب الرسالة الإنشائي، ولغته وقدرته على التعبير، ولهذا يجب على الباحث أن يراعي أن تكون لغة الملخص غير فنية، ومصاغة بأقل عدد من الكلمات، وعليه أن يختار الكلمات والجمل المناسبة بكل عناية ودقة ووضوح، وأن يحرص على أن تكون لغته مألوفة للقارئ، وعليه أن يتفادى إيراد الاختصارات دون كتابة مدلولاتها كاملة ابتداءً، والقاعدة الأساسية في كتابة الملخص هو أن يكون واضحًا وبسيطًا ومقنعًا لكونه أول ما يقرأ من الرسالة.

11- لا تعتبر التوصيات العلمية جزءًا من الدراسة، ولهذا لا يأتي ذكرها في الخلاصة، حيث إن مهمة الخلاصة هي الإخبار بما تم إنجازه في الدراسة والحقائق الجديدة التي تم الكشف عنها، أما التوصيات الخاصة بطريقة تطبيق هذه الاكتشافات الجديدة، فهي مسألة تتعلق برأي الباحث، أي : بمعنى أنها تفكير لاحق للدراسة، ولهذا فإن التوصيات يجب ذكرها في فصل أو قسم منفصل من البحث.

- طول الملخص :

لابد وأن يتناسب مع طول التقرير فمثلاً قد يكون الملخص أقل من خمسة أسطر للتقرير المكون من بضع صفحات، وقد يصل إلى صفحة (أو أقل من صفحتين) في حالة التقارير أو الأبحاث المكونة من عشرات الصفحات أو مئات الصفحات. الملخص يسبقه عنوان وهو " ملخص " بالعربية أو أي من الأسماء المذكورة عالية بالإنجليزية مع مراعاة أنه في الأوساط الأكاديمية يستخدم ABSTRACT، أما في تقارير العمل فيستخدم Executive Summary or Summary.

الملخص قد يوضع في صفحة العنوان إذا كان قصيرا لأن هذا يساعد القارئ على الاطلاع عليه سريعاً.

أما في حالة الأبحاث والتقارير الطويلة التي يكون فيها الملخص في صفحة منفصلة، فالبعض يفضل وضع الملخص بعد صفحة العنوان والبعض يفضل وضعه بعد جداول المحتويات وقوائم الجداول والأشكال والرموز أي وضعه قبل المقدمة.

- للملخص وظيفتان :

أولاً : أن يعلم القارئ إن كان يحتاج أن يقرأ هذا التقرير أم لا، فقد يجد القارئ - الذي يبحث عن أبحاث في مجال ما باستخدام التجارب المعملية - أن البحث استخدم التحليل النظري، وبالتالي يعرف أن هذا البحث ليس من الأبحاث التي يريد الاطلاع عليها، وقد يجد المدير أن التقرير يسجل أحداثاً وأنشطة يعرفها المدير بالتفصيل فيكتفي بحفظ التقرير أو تحويله لشخص آخر.

ثانياً : أن يعرف القارئ المعلومات الأساسية جداً في التقرير مثل طبيعة الدراسة التي أجريت والنتائج (الاستنتاجات) والتوصيات، وبالتالي قد يكتفي به عن قراءة باقي التقرير أو يقرر قراءة جزءٍ محدد من التقرير.

ان الملخص وسيلة مساعدة عظيمة لقارئ التقرير لأنها توفر وقتاً كثيراً، في حالة عدم وجود ملخص فإننا نضطر لتصفح التقرير كله لكي نعرف إن كان هذا التقرير أو

البحث به شيئاً نَهتم به في الوقت الحالي، تزداد أهمية الملخص عند كتابة تقرير لأكثر من قارئ وأكثر من مدير باهتمامات مختلفة لأن كاتب التقرير يعلم أن بعض المديرين رفيعي المستوى سيكتفون بقراءة الملخص وبالتالي لن ينزعجوا من وجود تفاصيل لا تهمه في داخل التقرير.

واستناداً إلى دليل رابطة علماء النفس الأمريكية (1974) فإن ملخصات المقالات البحثية تشمل ما يلي :

- طرح أو بيان مشكلة البحث في جملة واحدة، أسلوب البحث أو طريقة الحصول على البيانات أو المعطيات، النتائج، الاستنتاجات والتوصيات.
- وعند الحديث عن طريقة البحث ينبغي تحديد أشخاص الدراسة (العينة) إذا كانت دراسة ميدانية، العدد، العمر، الجنس، مكان السكن، مستوى المعيشة، ومستوى التعليم ..... الخ، ويجب أيضاً وصف تصميم البحث وأدوات الاختبار، (كالاستبيانات، والاختبارات، والمقابلات، وطريقة جمع المعطيات).
- وينبغي تلخيص النتائج بذكرها فقط دون تفاصيل، وأخيرا تحليل وإعطاء مقارنات أو استنتاجات اعتمادا على النتائج.
- أما بالنسبة لملخصات الأبحاث النظرية فإنها تشمل ما يلي : المواضيع المغطاة في البحث، والفكرة الرئيسية أو المركزية.

الخلاصـــة :

الخلاصة (الملخص النهائي) :

ويقصد بها كتابة ملخص نهائي بعد الإتيان بكل برهان وإتمام ذلك، لأن ذلك يعتبر من مقومات البحث الجيد، ولا يفضل أن يشتمل هذا الملخص على معلوما جديدة، بل يجب أن يلخص بإيجاز شديد المحتوى الكامل للبحث، والباحث فيه يجيب مباشرة ويتجه مباشرة إلى الهدف مستعرضا النقاط الأساسية للدراسة، واصفا النتائج، وكيف توصل إليها وذلك ما يؤديه الملخص من وظيفة.

ويستعرض الملخص طبيعة الدراسة دون الدخول في أية تفصيلات أو وثائق دالة على البراهين، وفي هذا الملخص يعيد الباحث بسط الحجج بكاملها موضحا كيف تم تجسيم الفرض، مع التركيز على النقاط الأساسية أكثر من الاهتمام بالتفاصيل، ومن المستحسن أن يكون الاختصار قصيرا ما أمكن.

وفي كل الأحوال، لا تعتبر التوصيات العلمية جزءا من الدراسة، ولهذا لا يأتي ذكرها في الخلاصة، حيث أن مهمة الخلاصة هي الإخبار بما تم إنجازه في الدراسة والحقائق الجديدة التي تم الكشف عنها، أما التوصيات الخاصة بطريقة تطبيق هذه الاكتشافات الجديدة، فهي مسألة تتعلق برأي الباحث، أي بمعنى أنها تفكير لاحق للدراسة، ولهذا فإن التوصيات يجب ذكرها في فصل أو قسم منفصل من البحث، لأن الدراسة التي يقوم بها الباحث للوصول إلى حقائق معينة تضيف شيئا إلى المعرفة، وتكون شاملة عندما يتوصل الباحث إلى نتيجة المشكلة التي سعى من أجل حلها.

تحتوي على المعلومات المرجعية الضرورية وذلك باختصار شديد، كما تحتوي على النتائج الهامة و الاستنتاجات. يتطلب تلخيص الرسائل العلمية أو البحوث العلمية عموما مجموعة من العناصر المكونة لتلك الدراسة، والتي يمكن تلخيصها في العناصر التالي فيما يلي :-

* عنوان الدراسة، ويتم عرض العنوان ومع ذلك نوع الدراسة ومكان نشرها أو تقديمها واسم الباحث وتاريخ الدراسة.

* يتم استعراض مشكلة الدراسة، وأهدافها، والتساؤلات التي انطلق منها الباحث أو الفرضيات التي سيفحصها.

* من المناسب لطلاب الماجستير محاولة استعراض الإجراءات المنهجية بصفة عامة ليستفيد من ذلك مستقبلا.

* من المهم جدا استعراض ملخص النتائج.

* من المناسب لطلاب الماجستير أو الباحثين المبتدئين استعراض التوصيات التي وصلت لها الدراسة موضوع التلخيص.

* من الضروري تقييم الدراسة التي تم تلخيصها وذلك من خلال ما يلي :

- عنوان الدراسة.

- مشكلة الدراسة.

- أهداف الدراسة.

- نتائج الدراسة.

- التوصيات المقدمة.

المستخلص :

عمل يقدم معلومات ملخصة ومكثفة وشاملة ذات دلالة ومصاغة بطريقة معينة لتعريف الباحث بمحتوى وثيقة معينة دون اضطراره للرجوع إليها، كما يقدم له معلومات وبيانات ببليوجرافية كافية تساعد في التعرف على المقالات والمطبوعات في المجالات الموضوعية المتخصصة عن الوثيقة، وتساعده على معرفة التطورات في مجال تخصصه دون إضاعة للوقت والجهد ويعتبر المستخلص موجز أو مختصر يمثل أو يصور محتويات الوثيقة أو المطبوع في أسلوب شبيه بأسلوبها الأصلي فهو يمتاز بالإيجاز والاختصار والدقة والشمول والالتزام لما في الوثيقة، وذلك دون تفسير أو نقد وبدون تمييز لكاتب المقال.

تعتبر عملية الاستخلاص وسيلة هامة من وسائل استرجاع المعلومات وقنوات الاتصال بين مصادر المعلومات من جهة والمستفيدين من جهة أخرى، وتلعب المستخلصات نتاج عملية الاستخلاص دوراً مهماً في توفير وقت الباحث واطلاعه على كل ما هو جديد في مجال تخصصه واهتماماته من مصادر المعلومات سواء كانت في شكل كتب أو دراسات أو دوريات أو وثائق أو رسائل جامعية أو اعمال مؤتمرات..... الخ، وهي عملية تحتاج إلى خبرة ومهارة في تقديم المعلومات.

- خطوات إعداد المستخلص :

1. تحديد المعلومات الببليوغرافية الخاصة بالوثيقة، وتشمل تحديد العنوان وبيانات المؤلف وبيانات الإحالة إلى المصدر، ويبدأ المستخلص عادة بالعنوان ثم اسم المؤلف ثم الإحالة إلى المصدر الأساسي، ويكتب عنوان الوثيقة كاملا بنفس ترتيب كلماته وهجائه، ويتم ذكر العناوين الفرعية أيضا وتتم ترجمة العنوان إذا كان بلغة غير لغة نشرة الاستخلاص، ومن ثم يتم ذكر اسم المؤلف والمؤلفين المشاركين والمترجمين إن وجدوا، وذكر المعلومات البليوجرافية الخاصة بإحالة إلى المصدر، وتشمل اسم الدورية ورقم العدد والمجلد وتاريخ نشر العدد والصفحات التي يشتمل

علیها المقال، ویجب أن إضافة لغة المقال إذا كان بلغة غير لغة المجلة، وذلك في نهاية الإحالة ويوضع بين قوسين.

2. إعداد نص المستخلص وكتابته.

3. المراجعة والتحرير للمستخلص.

- مكونات المستخلص :

1. الغرض وهو تحديد الأهداف التي تسعى الوثيقة لتحقيقها والأسباب والمشاكل التي تسعى الوثيقة إلى إظهارها ودراستها.

2. الطريقة التي استعملت في الوثيقة للوصول إلى النتائج المحددة، وكيفية معاملة الكاتب للموضوع ونوع المعلومات التي استعملت ومصادرها والاختيارات والمقاييس التي تم استعمالها.

3. النتائج التي توصل إليها من خلال الدراسة أو البحث أو التجربة أو غيرها سواء كانت سلبية أو إيجابية.

- أنواع المستخلصات :

* **المستخلصات الاعلامية :** وهي المستخلصات التي تقدم المعلومات ذات الأهمية الكبيرة المحتملة التي تتضمنها الوثيقة في صورة موجزة وهي تعتبر تكثيف واضح للأفكار الأساسية والنتائج في الوثيقة الأصلية وهذا يغني الباحث عن الرجوع للوثيقة الأصلية ويبلغ طول المستخلص في حده الأعلى 500 كلمة وهذا النوع من المستخلصات تعمل على استخلاص الوثائق بلغات غير مؤلوفة بالنسبة للمستفيدين وكذلك المقالات المنشورة في الدوريات التي يصعب الحصول عليها وتقارير البحوث محدودة التداول والوثائق التي يصعب الحصول عليها.

* **المستخلصات الوصفية :** هي مستخلصات قصيرة جدا تحتوي على وصف عام لمحتوى الوثيقة ومعلومات عامة عنها وهي تعطي صورة مصغرة عن الوثائق

المستخلصة ويتم إعداد هذا النوع من المستخلصات بقصد تيسير مهمة المستفيدين وتمتاز هذه المستخلصات بإمكانية إعدادها بسرعة وبأقل التكاليف ويمكن اعتبار هذا النوع من المستخلصات شكلا من أشكال التكشيف، لأنها تشتمل على المصطلحات الدالة على أهم الموضوعات التي تحتويها الوثيقة مع ربط المصطلحات ببعضها البعض في شكل جمل وعبارات بدلا من تركها في شكل واصفات.

* **المستخلصات الاعلامية الدلالية** : وهي المستخلصات التي تجمع بين النوعين السابقين حيث تعطي في بداية المستخلص فكرة عامة دلالية عن الوثيقة وتشتمل في عرض مكوناتها لتكون مستخلصات إعلامية لذلك فهي تجمع بين كونها دلالية يمكن للقارئ أن يتوقف عن قراءة المستخلص بعد الجملة الأولى ويمكن أن تكون إعلامية بعد أن تقدم كافة المعلومات المطلوبة.

* **المستخلصات النقدية** : وهي المستخلصات التي تقدم وصف لمحتوى الوثائق وتهتم بتقديم حكم على الوثيقة الأصلية وتقوم بتقيمها من حيث المستوى والمعالجة والوضوح وطريقة العرض ويمثل هذا النوع من المستخلصات وجهة نظر المحرر أو كاتب المستخلص وليس وجهة نظر مؤلف الوثيقة.

* **المستخلصات المصغرة** : تظهر هذه المستخلصات بأشكال وأحجام مختلفة وهي في العادة أقصر من الأنواع الأخرى من المستخلصات وتظهر في العادة كتوضيح لعنوان الوثيقة ومن أشكالها المستخلصات المفتاحية التي تضم كلمات مفتاحية مأخوذة من نصوص الوثيقة المستخلصة والتي تفيد عملية التكشيف الآلي والمستخلصات البرقية التي تتكون من أشباه جمل قصيرة على شكل ملاحظات تمثل محتوى الوثيقة والمستخلصات الموجزة التي تتكون عادة من جملة أو جملتين وتظهر على شكل عنوان تساعد على فهم محتوى الوثيقة.

* **المستخلصات الاحصائية :** وهي المستخلصات التي تحتوي على بيانات في شكل جداول أو أرقام وتمتاز هذه المستخلصات بالإيجاز وسهولة القراءة وتعتبر لطبيعتها الرقمية أكثر موضوعية من غيرها من المستخلصات.

* **المستخلصات المتحيزة :** وهي المستخلصات التي يتم إعدادها لصالح فئة محددة من المستفيدين أو تركز على تخصص معين أو على قطاعات معينة من نصوص الوثائق المستخلصة كالاهتمام بالنتائج وأسلوب البحث دون سواها من عناصر الوثائق المستخلصة.

* **المستخلصات المقتبسة :** وهي عبارة عن جمل وبيانات وجداول يتم اقتباسها كما هي من نصوص الوثائق الأصلية ويتطلب إعداد هذا النوع من المستخلصات مهارة خاصة في إعدادها تتعلق بالقدرة على التعرف على الجمل المفتاحية التي تعبر عن أهم ما تشتمل عليه الوثائق الأصلية من معلومات.

* **مستخلصات المؤلفين :** وهو المستخلص الذي يقوم المؤلف بكتابته بناء على طلب محررو الدوريات وغالبا ما تنشر تلك المستخلصات في صدر أو بداية المقالات وبعد العنوان مباشرة وعادة ما يتصف هذا النوع من المستخلصات بالقصور والضعف في جوانب متعددة.

* **المستخلصات ذات الشكل الموحد :** وهو بمثابة جهد كبير ونمطية جديدة من بعض مؤسسات إنتاج المعلومات وذلك بهدف تحقيق التوحيد في الممارسات وفي هذا النوع من المستخلصات يتم تحديد العناصر التي ينبغي تغطيتها في الاستخلاص مثل حدود البحث وأهدافه والطرق المتبعة في إخراجه والنتائج التي انتهى إليها بحيث تكون هذه العناصر بمثابة قائمة مراجعة يلتزم بها كاتب المستخلص، ويتجنب أي نقص مظاهر القصور الناتج عن ضغط العمل في طريقة الإعداد.

* **المستخلصات التلغر افية :** وهي المستخلصات التي تقوم بتجميع الكلمات الهامة والواردة في نص الوثيقة المستخلصة وهي تمثل أحد الأشكال المبتكرة لمدخلات نظم

الاسترجاع الإلكتروني وقد ثبت صعوبة الاستفادة منها لأنه يجب على المستفيدين دراسة قواعد اللغة الاصطناعية المستخدمة في بيان كل مصطلح وعلاقة كل مصطلح بغيره من المصطلحات.

- أشكال المستخلصات :

يمكن ان تظهر المستخلصات على النحو التالي :

1. مع الوثيقة نفسها وكجزء منها وعادة في مقدمتها وفي هذه الحالة يقوم المؤلف نفسه بإعداد المستخلص.

2. مستقلة تماماً عن الوثيقة الاصلية، وفي هذه الحالة تظهر المستخلصات في شكل دوريات وقد تكون مخزنة الياً.

- مواصفات المستخلص الجيد :

يوصف المستخلص الجيد بأنه :

1. قليل التكاليف.
2. له علاقة وثيقة بحاجة المستفيدين واهتماماتهم.
3. يعرض المعلومات بسرعة ويمثل الوثيقة الأصلية من حيث مضمونها.
4. أسلوبه موحد وواضح.
5. لغته مفهومة وواضحة للقراء.
6. التغطية من حيث مصادر المعلومات التي تقوم باستخلاصها شكلا وموضوعا ولغة.

- القائمون على الاستخلاص :

1. مؤلف الوثيقة، حيث أنه أدرى من غيره بطبيعة الموضوع أو الموضوعات التي تعالجها الوثيقة.

2. المختصون بموضوع الوثيقة وغالبا ما تلجأ مؤسسات كثيرة لمثل هؤلاء لإعداد مستخلصات نقدية للوثائق وذلك لقدرتهم على الحكم على الوثيقة.

3. المستخلصون المحترفون وهم فئة خاصة في مراكز المعلومات الذين لديهم خبرة واسعة في مجال الاستخلاص وتكون نظرته أشمل من اخصائي الموضوع بالنسبة لاحتياجات المكتبة والمستفيدين.

4. تقوم كل هيئة بإعداد المستخلصات الخاصة بها أو تعهد بالعملية إلى هيئة متخصصة في هذا المجال.

وسوف نطرح عدد من الأسئلة ما يخص التلخيص :

س / هل التلخيص على درجة واحدة؟

ج / لا، فتلخيص الطالب الدروس يحصل فيه نوع من التجاوز والتشفير أحيانا لبعض المعلومات، وهو مع هذا تلخيص يعينه على الاستذكار وحفظ ما يصعب حفظه.

وهذا نوع من أنواع التلخيص، وليس هو ما نعنيه، بل نعني : النوع الثاني وهو التلخيص الذي يعني تقديم عمل كتابي محكم للآخرين.

س / هل التلخيص يصلح في كل موضوع؟

ج / لا، فبعض الموضوعات لا تقبل التلخيص أبدا، إما لقيمة خاصة بالألفاظ، أو لأن مساحة المعنى الزائد معدومة في ذلك النص.

فالقرآن الكريم لا يمكن تلخيصه ؛ لتحصنه بقدسية ألفاظه، فألف حرف ولام حرف وميم حرف، فالألفاظ الدالة على المعاني في القرآن الكريم مطلوبة بحد ذاتها، ولذا فأجر قراءته ثابتة لمن قرأه ولو لم يفهم معناه، أو يتدبرْه، وكذا الأحاديث النبوية فللألفاظ قيمة خاصة، فلا يمكن التلخيص، لأنه ثبت عنه - صلى الله عليه واله وسلم - أنه قال : "من كذب عليَّ متعمدا فليتبوأ مقعده من النار".

وكذا المعادلات الرياضية لا يدخلها التلخيص، لأنها قائمة على معنى أساس لا زيادة فيه يمكن طرحها، فيما يجوز أن يدخله التلخيص هل له نسبة معينة؟

لا، فلا نسبة معينة للتلخيص ؛ فالموضوعات متفاوتة من حيث الامتلاء بالمعلومات والتخفيف منها، فقد تجد موضوعا نسبة زوائده 60% فيصفو لك تلخيصك بنسبة 40% من النص الأصلي، وربما كانت نسبة الزوائد قليلة في نص آخر، فلا تزيل من النص الأصلي إلا 20%، فيكون النص الملخَّص 80%.

س / ما المعيار في التلخيص؟

ج / أمران : قلة عدد الكلمات مع المحافظة على المعنى الأساس للنص، فإذا وصلت إلى ملامسة المعنى الأساس للنص فتوقف، فهذا نذير خطر.

س / بأسلوب من يكون التلخيص؟

ج / بأسلوب الملخِّص وبصياغته الخاصة بعد أن يرتشف ويستظهر معاني النص الأصلي.

س / ما علاقة النص الأصلي بتلخيصه؟

ج / علاقة شيئين متوافقين في الأفكار المهمة، والنظام، والتسلسل، مع اختلاف في الحجم، فالتلخيص صورة مصغرة عن النص الأصلي، تجد فيه نظامه وتسلسله وأفكاره.

س / ما الخلاصة؟

ج / هي الفكرة الأساس التي يقوم عليها نص ما، والمعنى الذي أنشأت الموضوع لإيصاله. للقارئ.

س / ما الفرق بين الخلاصة والتلخيص؟

ج / الخلاصة روح الموضوع وفكرته الأساس، ولا تتقيد بخريطة النص الأصلي، ولا تحوي فكرة من أفكاره الداخلية في الأغلب، بل هي فكرته العامة، ونواته، أما

التلخيص ففيه الهيكل العظمي، والخريطة الفكرية للنص الأصلي، ولا يختلف تلخيص موضوع عن موضوعه الأصلي إلا بصغر حجمه فقط.

وأمر طبيعي أن يكون التلخيص أطول من الخلاصة، لعدم تقيدها بالسير على خطوات النص الأصلي.

والتلخيص علامة الجيد منه أنه يغني عن النص الأصلي، وإنما يفيد النص الأصلي في كونه الموضوع الكامل بزياداته وبسطه وتوسيعه، ولذا فعند اقتران تلخيص بنص أصلي فالعادة جرت بأن يكون بعده، وإن وضع قبله فلا تثريب، وإنما يرفق معه النص الأصلي من قبيل التوثيق والإثبات ، وإلا فتلخيصه يجب أن يكون كافيا مغنيا، وعادة يكون ذلك في المواثيق الدوْلية التي تلح الحاجة فيها إلى عرض النص الأصلي.

س / هل يتعارض التلخيص مع الحقوق الفكرية؟

ج / لا، لأن تلخيص موضوع ما لا يكون من باب السرقة الفكرية، فهو إما أن يكون لغرض تعليمي قائم على تسهيل المعلومات وإعادة عرضها بشكل يمكن القارئ من أن يستفيد منها بصورة أسهل، أو يكون لغرض وظيفي كتقليل حجم المعلومات في موضوع ما، لتسهل قراءته وفي وقت أقصر.

وتلخيص نص ما لا يعني انتهابه من بين يدي مؤلفه ؛إذ إن ملخصا لنص ما لا يسوغ له عمله ذلك أن يمتلك النص، فما مثله إلا مثَلُ أجير أدخلته غرفة، وطلبت منه أن يزيل ما لا فائدة منه، ويخرج ما يمكن أن يستغنى عنه، وعمله ذلك لا يعني أنه تملك تلك الغرفة.

أما القدماء فقد كانوا يعرفون التلخيص، ويصنعونه، ويعتبرونه، وما حكاية قول بعضهم في كتاب لقول بعض بمعناه إلا تلخيص له، ولذا إذا أوردوا نصا كما هو.. نصوا في آخر ذلك القول بأن قوله انتهى، بل إنك لتجد أن بعضهم ربما ألف كتابا فبسطه ووسعه، ثم عاد هو أو غيره فألف كتابا آخر موجزا هو الأول بعينه بعد أن أوجزه ولخصه، وصفاه، وستجد كثيرا منهم له كتاب باسم (البسيط)، وآخر باسم

(الوسيط)، وثالث باسم (الوجيز)، ومعنى (البسيط) : المبسوط أو الموسع. (جابر، 1985)، الشنطي، 2001)، (محمد، 2019).

رابعاً : أسئلة التحضير:(Preparatory Questions):

- مقدمة :
- مفهوم أسئلة التحضير القبلية :
- أهمية الأسئلة التحضيرية :
- استخدام أسئلة التحضير:
- أهداف المعلم من طرح الأسئلة الصفية :
- فوائد ومميزات أسئلة التحضير القبلية :
- الأسس المعتمدة في صياغة أسئلة التحضير:
- خصائص الصياغة الجيدة للأسئلة الصفية :
- المبادئ العامة في توجيه الأسئلة :
- تصنيف الاسئلة الصفية :
- المهارات الفرعية طرح الأسئلة الصفية :
- أهمية الأسئلة الشفوية في العملية التعليمية :
- العوامل التي تؤدي إلى تحفيز الطلبة على طرح الأسئلة :
- فوائد وأهمية استراتيجية المنظمات المتقدمة :
- تقويم نظرية أوزبل :
- المنظمات المتقدمة في القرآن الكريم :

بسم الله الرحمن الرحيم

الفصل الرابع

رابعاً : أسئلة التحضير: (Preparatory Questions) :

- مقدمة :

شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين مجموعة من التغيرات والتحولات التي كان لها انعكاس على العملية التربوية، وعلى طبيعة المعلم ودورهِ ومكانتهِ، ومن واجب التربية أن تساير هذه التغيرات والتحولات وتأخذ المناسب منها بما يحقق نمواً للفرد والمجتمع.

ويعد التعليم من أبرز القنوات التي تعتمد عليها التربية، إذ لم يعد ينظر إلى التعليم بوصفه حاجة فردية أو إنسانية تتعلق بالفرد نفسه فقط، بل أصبح يرتبط بالمجتمع وتطوره ونموه وتحقيق أهدافه، وأصبح قاعدة ومعياراً اساسياً من معايير قوة المجتمع ورفاهيته وتماسكه. (البزاز، 2001).

وقد شرف الله عز وجل مهنة التعليم بان جعلها من جملة المهام التي كلف بها رسوله الكريم محمد (فقال عز وجل) ﴿ لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولاً مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ ﴾. آل عمران، الآية 164.

ولقد تغير التدريس في هذا القرن من الاعتماد الكامل على اللفظية والتدريس اللفظي إلى تدريس أخر يتطلب معرفة ومهارة في انتقاء وسائل الاتصال المناسبة غير اللفظية والتخطيط لاستعمالها على نحو فعال في تدريسه اليومي، ومن هذا المنطلق أصبح التدريس محور عناية العديد من المؤسسات والهيئات والمؤتمرات والندوات العالمية ، وكان من الطبيعي أن تنتقل هذهِ العناية إلى السياسات التربوية لعديد من

دول العالم، وقد انعكس أثر ذلك على المناهج الدراسية. (السيد وعبد الحميد، 2007).

والمنهج ليس مجرد مفردات ومقررات دراسية، كما في مفهومه القديم بل أصبح يشمل جميع النشاطات والفعاليات والخبرات المربية التي يقوم بها الطلبة تحت إشراف المدرسة وتوجيه المدرس وفقاً للأهداف التربوية المواكبة لعملية تطوير المجتمع. (مرعي، 2001).

فالاتجاهات التربوية الحديثة تؤكد على التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلم، وتعده معياراً مهماً من معايير الحكم على جودة التعليم وفعاليته، وفاعلية المعلم وطريقة التدريس تعد من أهم الوسائل التي يعتمدها المعلم لأحداث هذا التفاعل. (عطية، 2008).

وان اسئلة التحضير (الأسئلة الصفية) تعد عماد كل طريقة من طرائق التدريس، وشيء أساسِ في التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلم داخل غرفة الصف، لذا فأن صياغة الأسئلة وتوجيهها يعد من المهارات الأساسية التي ينبغي للمعلم أن يتقنها ويبدع فيها. (الفتلاوي، 2004).

ان استخدام الأسئلة قديم قدم الانسان، لأنها تمثل أساس طريقة التدريس طورها المربي الإغريقي (سقراط) في القرن الخامس الميلادي الذي استخدم الطريقة الحوارية المستندة الى طرح الأسئلة ليقود المتعلم الى المعرفة العلمية. (1975 , Brown).

وفي القرآن الكريم الكثير من الآيات تدور حول الحوار والنقاش بأسلوب رائع يثير النظر الى الأدلة والاستنتاج للقاري (السامع)، ومثال ذلك قوله تعالى (قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْراً فَمَنْ يَأْتِيكُمْ بِمَاءٍ مَعِينٍ). (سورة الملك : آية 30).

وحرص علماؤنا المسلمون على استخدام أسلوب الحوار والمناقشة في طلب العلم، واتباع الأساليب التي من شانها ان تجعل المتعلم ان يعلم نفسه، ولديه القدرة على

الإقناع والتفكير الحر والنقد البناء في المواقف الجادة، ومن أشهرهم (ابن خلدون) الذي عاب على الطلاب في المواقف التعليمية سلبيتهم، لعدم مناقشتهم لمدرسيهم في الأفكار التي عرفوها، وانشغالهم بالحفظ دون الفهم للموضوع. (أبو جلاله، 1999).

أما صياغة الأسئلة الصفية الجيدة وتوجيهها، تعد من المهارات التي ينبغي أن يتقنها المعلم الناجح، إذ تقوم الأسئلة الصفية التي يوجهها المعلم إلى طلابه بدور فعال في العملية التعليمية، فضلاً على ما أظهرتهُ نتائج بعض الدراسات من قدرة الأسئلة الصفية الجيدة على تنمية بعض الجوانب الوجدانية والاتجاهات الايجابية عند المتعلمين (الطناوي، 2009)، لذلك تحتل الأسئلة الصفية قسماً كبيراً من وقت التدريس في الحصص التي يؤديها المعلم، فهو يحتاجها في المواقف التعليمية المختلفة. (بقعي، 2010).

أن الأسئلة الجيدة فن تعليمي رفيع المستوى وعند ممارسته يجب أن تتوفر لدى المدرس بصيرة واضحة بأفكار طلابه لكي يتفهمهم، من خلال معرفة صعوباتهم يمكن له أن يضع السؤال الذي يتحدى تفكيرهم. (Sund, 1975).

ومن متطلبات عمل المدرس الناجح هو مساعدة طلبته على تخطيط أعمالهم وواجباتهم المدرسية من خلال أثارتهم لدراسة الموضوع الجديد الذي سيتم تعلمه في الدرس القادم وهذا الأمر أستدعى أن يفكر التربويون بأساليب معينة تكون بمثابة مثيرات توجه إلى الطلاب تستدعي منهم استجابات معينة تساعدهم على أحداث التعلم المطلوب.

وأسئلة التحضير من استراتيجيات ما قبل التدريس، وهي مجموعة من الأسئلة يعطيها المدرس أو المحاضر إلى الطلبة، ويتراوح عددها ما بين سؤال واحد فأكثر، تغطي موضوع الدرس الجديد الذي سيشرحه لهم في الحصة أو المحاضرة القادمة، ويجيب عنها الطلبة في بيوتهم أو في أي مكان آخر من الكتاب المقرر أو أي مصدر آخر، ثم

يقدمون إجاباتهم مكتوبة إلى المدرس مع بداية الحصة، ويفترض في أسئلة التحضير أن تقوم الطلبة وتوجههم إلى موضوع الدرس الذي سوف يشرحه المدرس لهم.

ان أسلوب المناقشة لا يقتصر على طريقة دون أخرى بل ان الطرائق جميعا لابد أن يتخللها عدد من الأسئلة، فالسؤال فن في التعلم، وتظهر كفاية المدرس بطريقة توجيه الأسئلة وكيفية صياغتها، وإثارة الطلبة لتلقيها وفهمها والإجابة عنها، وقد قيل من لا يحسن الاستجواب، لا يحسن التعليم، فمن رزق من المدرسين مقدرة على صوغ الأسئلة وكيفية توجيهها ومعرفة مواقع إلقائها وجعلها بشكل يستطيع الطلبة فهمها فقد رزق مقدرة أساسية في التعليم. (أبو سرحان، 2000).

فالعملية التعليمية تجري في بعض المؤسسات التربوية على نحوٍ غير منظّم، إذ يقوم البعض بعملية التدريس بشكلٍ عرضي من دون تخطيط واضح يسيرون عليه فهم يتّبعون ما يرونه مناسباً معتمدين الحدس أو مقلّدين في تدريسهم نماذج تعليمية قديمة، ويعود السبب في ذلك لافتقار هؤلاء المدرسيين إلى الإلمام بماهية التعليم ونظرياته، وعدم تأهيلهم التأهيل التربوي الكافي إضافة إلى طرائق التدريس السائدة في أغلب مدارسنا مستندة على الحفظ والتلقين والاستظهار من دون المشاركة الفعلية للطلبة في الموقف التعليمي، الذي يفتح باباً واسعاً للاعتماد على أنفسهم في اكتساب المعرفة، وأنَّ الاتجاهات التربوية الحديثة تؤكد على جعل الطالب فعّالاً في العملية التعليمية.

أنّ هناك استراتيجيات لمبادئ وأساليب تهيئة الطلبة وتحفيزهم وإثارة دافعيتهم للدراسة والتعليم تسبق استراتيجيات تدريس الموضوع أو المادة الدراسية، وتعمل على تسهيل عملية التعلّم وتوضيحها عبر دورها التمهيدي، لأنّها تزوّد الطلبة بفكرةٍ عامّة، مع تهيئتهم نفسياً لِما سيُدرَّس لهم في الصف، ومن بين طرائق واستراتيجيات التدريس هذه تحضير الطلبة المسبق للدرس، إذ من المعروف أنّ المدرسين يعنون بتكليف الطلبة بتحضير المادة مسبقاً قبل أن يقدّمها المُدرِس إليهم، إذ يوصف التحضير بأنه

جزء من عملية الاستعداد والتهيؤ للدرس، وهناك من يرى أن التحضير يتوقف عليه نجاح التدريس لدرجةٍ كبيرة، ويتوقف عليه أيضا تقدّم الطلبة في تعلّمهم لأساليب الدرس والمطالعة، وتقدّم أسئلة التحضير القبلية (المسبقة) إلى الطلبة في نهاية الدرس كواجب بيتي للدرس الجديد ليجيبوا عنها في الدرس القادم، ممّا يفسح المجال أمام الطلبة، ليبحثوا بأنفسهم في تفصيلات المادة التي يحتويها الموضوع المراد تحضيره ليعملوا على حلّها بأنفسهم في ضوء معرفة ما هو مطلوب منهم بدقّةٍ ووضوح في الدرس القادم بعيدا عن التشويش والإرباك ثم يقوم المدرّس بجمعها قبل بدء الدرس الجديد ليقوم بتصحيحها لاحقاً وإعادتها إلى الطلبة في بداية الدرس القادم.

وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على التفاعل الصفي بين المعلّم والمتعلّم وتعده معياراً مهماً من معايير الحكم على جودة التعليم وفعّاليته، وفاعلية المعلّم وطريقة التدريس تُعد من أهم الوسائل التي يعتمدها المعلّم لأحداث هذا التفاعل، والأسئلة الصفية تُعد عماد كل طريقة من طرائق التدريس، وشيء أساسي في التفاعل الصفي بين المعلّم والمتعلّم داخل غرفة الصف، لذا فإنّ صياغة الأسئلة وتوجيهها تُعد من المهارات الأساسية التي ينبغي للمعلّم أن يتّقنها ويبدع فيها، ومعلوم أنّ جوهر الطرائق والأساليب التدريسية، يكمن في مستوى الأسئلة وطبيعتها ولاسيما التي تُثار في أثناء الدرس، فالأسئلة إحدى أدوات التواصل والتفاعل الصفي ولا يمكن الاستغناء عنها في أي مجالٍ من مجالات التدريس، وأغلب المدرّسون لا يجيدون استعمالها، إذ غالباً ما تُطرح الأسئلة بطريقةٍ عفوية ومن دون تخطيط مسبق ممّا يعيق تحقيق الأهداف المرسومة وتسود النمطية في أسئلة المدرسين، إذ يركزوا على تلك التي لها إجابة مباشرة من الكتاب المدرسي ولا تشجّع المتعلّمين على التعمّق في التفكير ولا تؤدي إلى ربط الأفكار بعضها بالبعض الأخر بغية الوصول إلى استنتاجات لِما يتعلّموه، كذلك ضعف مشاركة المتعلّمين الفاعلة في الدرس، لذا تُعد الأسئلة الصفية ركناً أساسياً من أركان التفاعل بين المعلّم والمتعلّم تهدف إلى تبسيط المعلومات والأفكار ومساعدة

المتعلمين على استيعابها، وهي جزء أساسي من الخطّة وعلى المدرّس معالجتها بالقدر الكافي، ويخصص الوقت المناسب لها في خطّة الدرس ولا تُترك لعوامل الصدفة، لأنّها تساعد على ترسيخ المعلومات في الذهن، وتُعوّد الطلبة على العمل الحقيقي والمنتظم والتفكير المتواصل والمستقل.

إن الاتجاهات الحديثة تؤكد على العناية بالتعليم وأساليبه، وتهذيب أصوله وطرائقه في ضوء البحوث النفسية والتجارب التربوية المتتابعة في ميادين الدراسة ومجالات التعليم، وتعد الأسئلة إحدى الأسس التي تستند اليها العملية التدريسية، ومقياسا لقدرة المدرس ومهاراته وحسن استعماله لطريقته التدريسية وعملية تيسيره لدرسه في داخل الصف، مع كشف مدى تعميق المدرس وتمرسه في مادته ومعرفته والمامه بها، ومما يؤكد اهميتها ما قيل بحقها اذا اردت ان تعرف كيف تدرس، فعليك ان تعرف كيف تصوغ وتوجه اسئلتك.

وقد نالت الأسئلة اهتمام عدد كبير من علماء النفس والتربية، ولذلك ظهرت تصنيفات مختلفة في المجال المعرفي للمستويات العقلية العليا شاع استعمالها بوصفها اساس لوضع وتصنيف الأسئلة.

- مفهوم أسئلة التحضير :

هاك عدة مفاهيم وتعريفات أسئلة التحضير منها :

- بأنها " سلسلة من الأسئلة المثيرة للتفكير تعطى للطلبة لتحفيزهم على قراءة المادة الدراسية، وإتقانها والتمكن منها". (Good, 1973).

- بأنها " مجموعة من الأسئلة المترابطة تقدم مسبقاً للمتعلمين أي قبل التدريس الاعتيادي وتغطي المادة الدراسية المطلوب تحضيرها، لإثارة انتباه الطلبة للعناصر والأفكار الأساسية في المادة الدراسية المطلوب تعلمها ". (Hartley and Davies , 1976).

- بأنها " الأسئلة التي يطرحها المدرس على طلبته، ويطلب الإجابة عنها في البيت وتتميز بقدرة على إثارة الدافعية، وزيادة مساهمة الطلبة، وتشجيعهم على التفكير والعصف الذهني ". (ابو لبدة، 1996).

- بأنها " الفعالية التعليمية التي يوجه الطلاب للقيام بها خارج الصف من المدرسين ومساعدتهم في تعين الأهداف المراد تحقيقها من الدرس السابق واللاحق ". (أبو حويج، 2000).

- بأنها " مجموعة من الاسئلة يعدها المعلم او المدرس قبل اعطاء الحصة ليعطي الموضوع الجديد والذي سوف يشرحه في الحصة التالية ". (الأحمد، 2001).

- أهمية الأسئلة التحضيرية :

أن الأسئلة التي وردت في القرآن الكريم والسنة المطهرة لا تهدف إلى مجرد إعطاء معلومات فحسب، بل إنها في كثير من الأحيان تدعو إلى التأمل والتدبر بحيث يصل المخاطب في نهاية المطاف إلى فهم الموضوع أو المشكلة المطروحة، وأن تلك الأسئلة ليست أسئلة تأهيلية غير واقعية بل موصولة بالأمور والأشياء التي يصادفها المخاطبون في بيئتهم، والإجابة عليها تعتمد على خبرات المخاطبين.

والسؤال له أهمية كبيرة فهو وسيلة فاعلة للاتصال بين المعلم والمتعلم من حيث الوقوف على معرفة الطلبة، طريق طرح الأسئلة والتأكيد من تحقق الهدف قبل الانتقال إلى الهدف الذي يليه وتثبيت المعلومات وتعليمهم كيفية التفكير بطريقة إبتكارية، وطرح الأسئلة في نهاية الدرس، بهدف ما إذا كان التلاميذ حققوا الأهداف المتوخاة في الدرس أم لا.

وان السؤال يختلف في الموقف التعليمي باختلاف الغرض المراد تحقيقه من خلاله، فالسؤال في بداية الموقف التعليمي يسعى لتحقيق أغراض منها : معرفة استعداد الطلبة والتعلم القبلي وإثارة انتباه الطلبة وتشويقهم لموضوع الدرس وحفظ

النظام، ويختلف عن السؤال في وسط الحصة الذي يسعى إلى بناء خبرات بنائية لدى المتعلم لاستيعابها، فتكون خبرة مخططة ومستهدفة، فالسؤال الذي يهدف إلى إتاحة الفرصة للمتعلم، بأن ينخرط في التفكير عالي المستوى في حل المشكلات، وطرح الآراء وزيادة الانتباه والانغماس في الخبرات، حيث تلعب نوعية الأسئلة في مراحل بداية الموقف التعليمي أو في وسطه أو في نهايته التي تسعى لتحقيقها من أجل إيجاد مخرجات تعليمية هادفة من خلال العملية التدريسية. (آل حسين، 1996).

أن السؤال التعليمي عبارة عن مثير يستدعي رد فعل من المتعلم أو استجابة، ويتطلب من المتعلم قدرات من التفكير وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح.

والأسئلة الجيدة تعني التدريس الجيد، فمهارات الأسئلة تكمن في التدريس الفعال، إذ نجد في الأسئلة المنفذ إلى الفكر الحي نتمكن بها من شحذ الخيال عند الطالب، وإثارة التفكير لديه، كما أننا نتخذها حافزاً للعمل. (ريان، 2003).

ان أسئلة التحضير من الاستراتيجيات القبلية في التدريس التي تساعد المدرس على إثارة انتباه الطلبة لتلقي المادة الدراسية وفهمها وحملهم على تعلمها واستيعابها عن طريق تنبيههم على أساسيات الموضوع وأهدافه ذات الصلة بالأسئلة.

فأسئلة التحضير أداة مهمة يعتمد عليها المدرس في تحقيق أهداف تربوية وتعليمية كثيرة، فهي عامل مهم من عوامل نجاح المدرس في إعطائه المادة الدراسية لطلبته وفي توجيههم وإثارة أفكارهم وحملهم على تعلم ما يريد ان يتعلموه، وهي من انجح الوسائل الناجحة في إشراك عدد كبير من الطلبة في الدرس. (آل ياسين، 1974).

والأسئلة تعد وسيلة طبيعية للكشف عن الحقائق واكتساب المعلومات والمهارات والخبرات، لذلك يتبعها المدرسون منذ القدم في طرائق تدريسهم، إذ أنها تساعد على تمحيص الحقائق والوصول الى المثل العليا، وتكوين العواطف العامة والاتجاهات والميول النافعة، وتثير فيه الاهتمام بما يحيط به، (الحريري، 1955)، وأنها تحدد ما

هو متوقع من الطالب تحقيقه، وتقلل من قلق الطلبة المصاحب للاختبارات لكثرة ما يتعرض له هؤلاء من أسئلة طوال السنة الدراسية، وان أسئلة التحضير تفيد المدرس في إعداد الدرس والتخطيط له فهو يستطيع ان يحدد ما سوف يشرحه، وتقويم المادة التي يدرسها للطلبة وتحليل النتائج النهائية.

وتبرز أهمية أسئلة التحضير القبلية بوصفها خطة قبلية للتدريس تساعد المعلم على إثارة انتباه التلاميذ وتلفت أنظارهم الى المعلومات المهمة والعناصر الأساسية في الموضوع المطلوب تحضيره، وتوضح للتلاميذ الأفكار المهمة فبه فضلا عن انها تلخص له الموضوع وتركز انتباهه على المعلومات ذات الصلة بالأسئلة، كونها مجموعة من الأسئلة يقدمها المعلم الى التلاميذ تتصل بصلب موضوع التحضير. (الدليمي والوائلي، 2003)، لذا نستطيع ان نعرف السؤال التعليمي " بانه مثير يستدعي رد فعل او إجابة ويتطلب من المتعلم القدرة على التفكير وفحص المادة التعلمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعد في الإجابة عنها بشكل صحيح "، فكفاءة المعلم لا تظهر الا بطريقة توجيه الاسئلة واسلوب صياغتها، لان الأسئلة التي يسالها يمكن ان تجعل الفرق واضحا بين تعلم ضعيف غير مجد وبين بيئة مشجعة لحدوث التعلم حيث يتم بوساطتها تحفيز التلاميذ لاستخدام عقولهم في الاسئلة التي يقدمها المعلم، كما وتعد الاسئلة اداة مهمة يعتمد عليها المعلم لتحقيق أغراضه اذ انها تحتل قسما كبيرا من وقت التدريس، وتعد خطوة مهمة لتهيئة مرحلة التعليم وبدئها، وتزويد المتعلمين بتوجيهات بناءة ومحفزات مباشرة لتعليمهم. (سند، 1985).

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية على ضرورة مساعدة التلاميذ على ان يتعلموا كيف يتعلمون، وعلى ان يصبحوا مستقلين في تعلمهم، وان يفكروا لأنفسهم ولعل من أهم الوسائل الفعالة في تنمية هذا الأسلوب عندهم هي الاسئلة الصفية، وكذلك من الاثار الإيجابية التي تعكسها عملية التفاعل الصفي اذا احسن استعمالها وعلى

الرغم من عدها استراتيجية تعليمية هامة، فإنه يبدو ان المعلمين ما ازلوا يخطئون في استعمالها، وكذلك في المساواة بين كميتها ونوعيتها ٠ (أبو الكف، 1999).

وان اسئلة التحضير القبلية تتفق هي والفكرة التربوية الحديثة التي تؤكد اعتماد التلميذ على نفسه في الوصول الى المعلومات والحقائق، وان أسئلة التحضير لها أهمية كبيرة في العملية التعليمية، لأنها مجموعة من الأسئلة يقدمها المعلم إلى تلاميذه في نهاية الحصة تتصل بصلب الموضوع المطلوب تحضيره كواجب بتي للحصة القادمة، ويقوم التلاميذ أنفسهم بقراءة الأسئلة خارج جدران المدرسة، وبحث الإجابة عنها في الكتاب المقرر او من أي مصدر اخر وتقومها. (احمد، 1988)، لذا تعد الأسئلة أداة مهمة يعتمد عليها المعلم لتحقيق أغراضه، اذ أنها تحتل قسما كبيراً من وقت التدريس وتعد خطوة مهمة لتهيئة مرحلة التعلم وبدئها وتزويد المتعلمين بتوجيهات بناءة ومحفزات مباشرة لتعلمهم.

فالتربويون والمختصون في مجال التربية وطرائق التدريس يؤكد على أهمية استخدام الأسئلة اثناء تكليف التلاميذ بتحضير الواجب البيتي، لان استخدامها يساعد التلاميذ على الاجابة عن كل سؤال بصورة منفردة وبذلك يكون تحفيزهم وتنقيبهم عن الاجابات منظما ودقيقا خاليا من التشويش والارباك ٠(ال ياسين، 1974).

ان اسئلة التحضير تحتاج الى تفكير خاص من جانب التلاميذ لأنها تعتمد قبل الإجابة عنها على كثير من الملاحظة والتصوير لهذا كان على المعلم أن يعطي التلاميذ الوقت الكافي ليفكروا تفكيرا عميقا حيث يطلب من تلاميذه ان يدرسوا أية مادة كانت سواء أكانت تاريخ او جغرافية او علوم او غيرها من المواد ان يضع أمامهم مجموعة من التساؤلات يقودهم من خلالها الى تحضيرها، وان هذه الأسئلة توجه التلاميذ نحو مجهود للتفكير النافع والواضح لا ان نترك فكرهم شارداً في الغموض والفراغ.

ان أهمية استخدام الاستراتيجية القبلية أسئلة التحضير (الاسئلة الصفية) في العملية التعليمية لا تنبع في وظيفتها التقويمية فقط، بل ان استخدام انماط متنوعة من الاسئلة الصفية داخل الفصل الدراسي سيثير لدى المتعلمين انواعا" مختلفة من عمليات التفكير بل ان استخدام المعلم الاسئلة بكفاية يساهم في زيادة تعلم المتعلمين، فضلا" عن ان توظيف الاسئلة يعد بمثابة المحور الذي تدور حوله جميع عمليات الاتصال بين المعلم ومتعلميه... أي انها تعد من الوسائل المهمة في انجاح العملية التعليمية. (الفتلاوي، 2004).

وان اسئلة التحضير من الاستراتيجيات المهمة، لأنها تساعد المعلم والمدرس على اثارة وشد انتباه التلاميذ وتحفيزهم للأعداد للدرس والمساهمة فيه وأن اعداد وطرح الاسئلة في مجال التعليم بوجه عام يعتبر من الادوات المهمة والفعالة التي يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية.

وان الواجب البيتي او الصفي يعد مكملا" لموضوع الدرس، لأنه يزيد من ترسيخ المعلومات التي درست، اذا كان متعلقا" بالدرس المعروض، اما اذا كان موضوعا" جديدا" يحضره الطلاب، فأنهم سيؤشرون مواطن الصعوبة والغموض في الدرس القادم فتتاح الفرصة للاستيضاح عنه خلال الدرس. (محمد، 1991).

ان الطلبة الذين يحضرون مسبقا" للدرس الجديد بالقراءة او غيرها من وسائل الاستعداد ويتعلمون اكثر ويحتفظون بما تعلموه لمدة اطول.

وتبرز أهمية الأسئلة الصفية في العملية التعليمية من خلال ما يأتي :-

- تساعد المدرس على التعرف واكتشاف الحقائق والمعلومات التي اكتسبها الطلبة والتي تشكل رصيدهم المعرفي قبل الدرس.

- تثير الرغبة لدى الطلبة في المطالعة، من اجل التعرف على المعلومات والأمور الصعبة، وإيجاد الحلول المناسبة لحلها وفهمها.

- أنها تجذب الطلبة الى النقاط المهمة في موضوع الدرس، لكي يركزوا عليها وتبقى في ذاكرتهم.

- تساعد على مشاركة اكبر عدد ممكن من الطلبة في الدرس.

- تساعد المدرس في تقويم عمله، لأنها تمكنه من التعرف على نقاط الضعف أو الصعوبات التي تواجهه في إيصال المادة الى طلبته، وكذلك معرفة نقاط القوة في عملية التدريس من اجل الإفادة في تطوير طرائق التدريس.

- تشجيع الطلبة على تطبيق معلوماتهم واستخدامها.

- تساعد على مراعاة الفروق الفردية للطلبة.

- جذب انتباه الطلبة وتشجيعهم وحثهم على ما يقوله المدرس.

- تقوم بإعطاء توضيح لمشكلة معينة (تنظيمية أو تعليمية).

- الاستفسار عن أعمال الطلبة الغائبين والمقصرين في واجباتهم.

- معرفة نشاطات الطلبة الخاصة ومشكلاتهم وحاجاتهم.

- تشجع الطلبة على الاجابة الصحيحة وتوجيههم اليها.

- توضيح نقاط الضعف عند الطلبة. (آل ياسين، 1974).

وتعد أسئلة التحضير القبلي من الاستراتيجيات القبلية التي لها أهميتها من خلال ما يلي :-

1. أنها تقدم فكرة للمدرس أو الطالب بوصفها استراتيجية قبلية للتدريس.
2. تعطي ملخصا للإعداد أو التهيئة للدرس.
3. تعد مرشدا متسلسلا مترابطا ومنظما للطالب.
4. تعد دليل عمل للحصول على المعلومات والبيانات واكتسابها بصورة مسبقة.
5. تثير أفكار الطلبة وتنعشهم ذهنيا.

6. تعمل على إكساب الطلبة القبول أو الرفض على وفق قناعات معينة عند الحصول على الإجابات الصحيحة.

7. تعطي فكرة تطبيقية للطلبة كي يستوعبوا الموضوع ميدانياً.

8. تعتبر تغذية راجعة متقدمة للطالب. (Davies , 1976).

- استخدام أسئلة التحضير :

أن أسئلة التحضير تؤدي دورا مهما وفعالا في زيادة المعرفة لدى الطلبة، ويمكن ان تستخدم في مواقع متعددة من الحصة الدراسية بحسب الهدف المراد تحقيقه منها، إذ أن الأسئلة التي تستخدم في بداية الحصة الدراسية يكون الهدف منها، تذكر الطلبة الدرس السابق وربطها بالدرس الجديد، أما استخدام الأسئلة في أثناء الدرس التي تهدف الى شدة انتباه الطلبة الى الدرس أو لغرض الربط والاستنتاج لمفهوم أو مفاهيم يتضمنها الدرس، وأما استخدام الأسئلة في نهاية الدرس يهدف الى مراجعة المادة التي أعطيت للطلبة في الحصة بشكل موجز أو تقويم مدى تحقيق الهدف المحدد من الدرس من الطلبة. (الأحمد، 2001).

فإهداف استخدام الاسئلة الصفية هي :

1. اختبار المعلومات السابقة للمتعلمين.
2. تمكين المتعلمين من استدعاء معلومات ومعارف معينة.
3. تمكين المتعلمين من التعرف على اشياء معينة وبالتالي تنمية حب الاستطلاع لديهم.
4. حثهم على التفكير في موضوع ما، لتشجيعهم على المبادرات الابتكارية.
5. تمكينهم من تفسير موقف ما او قيمة ما.
6. حثهم على استنباط نتيجة ما.
7. تعديل سير الدرس بحيث تنظم المعلومات في عقول المتعلمين.
8. تشخيص نقاط القوة والضعف.

- **أهداف المعلم من طرح الأسئلة الصفية :**

1. استثارة مشاركة المتعلمين.
2. البدء بمراجعة المادة التي تمت دراستها في السابق.
3. تهدف الأسئلة إلى تشخيص قدرات المتعلم.
4. تقويم استعداد المتعلم لمهمة تعليمية.
5. معرفة المتعلمين الذين لديهم خبرة بالموضوع الذي يقدمه المعلم.
6. يقوم المعلم بطرح الأسئلة لإثارة اهتمام المتعلم.
7. عند طرح الأسئلة يعرف المعلم قدرات المتعلمين وبالتالي يسعى لتنميتها لديهم.
8. طرح الأسئلة يزيد من التعلم.
9. وضوح مدى تحقق الأهداف.
10. طرح الأسئلة يؤدي إلى ضبط النظام وضبط سلوك المتعلم. (العقيل، 2003).

أن طرح الأسئلة عملية تواصلية بين المدرس والطالب، فيها يضمن المدرس تفاعل الطالب الصفي، ويجب على المعلم تحاشي الأنواع التالية من الأسئلة :

* الأسئلة المزدوجة : أي التي تشمل على سؤالين أو أكثر في الوقت نفسه.

* الأسئلة المختصرة : أكثر مما يجب حيث يؤدي حذف بعض التحديدات بها إلى جعلها غير واضحة.

* أسئلة نعم أو لا : حيث تكون هذه الأسئلة قليلة القيمة لأن المعلم الذي يطرح تلك الأسئلة ينتظر من التلاميذ الإجابة الايجابية.

* الأسئلة الملتبسة : وهي الأسئلة التي يكون لها أكثر من إجابة صحيحة.

* الأسئلة الإيجابية : وهي الأسئلة التي ترمي للتلاميذ بالإجابة.

* الأسئلة المركزة : حول المعلم بل يجب أن تكون بصيغة الجمع وليس المفرد مثل ماذا افعل بماذا تفعل.

* تجنب الأسئلة الجماعية : لأن الإجابات الجماعية لا تساعد المتعلم على معرفة من أجاب إجابة صحيحة ومن أجاب إجابة خاطئة، وبالتالي قد لا تصل إليهم المعلومة بشكلها الصحيح. (بدوي، 2011).

- فوائد ومميزات أسئلة التحضير القبلية :

1. أن عرض الأسئلة القبلية يعد عاملاً مهماً لتكرار المادة على النحو الذي يعزز الفهم الجيد لها من الطلبة.
2. تحث الطلبة على قراءة المادة والتهيؤ للإجابة عليها.
3. تساعد المدرس على نحوٍ كبير في إعداد الدرس والتخطيط له وتحديد وقته.
4. تساهم أسئلة التحضير القبلية في زيادة تفكير الطلبة وشد انتباههم للوصول إلى الحقيقة.
5. تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة الفورية فهي تبين مدى فهمهم لما يدرسونه في الصف.
6. تدريب الطلبة على الجرأة في القول واحترام أراء زملائهم الآخرين. (دروزة، 2007).

- الأسس المعتمدة في صياغة أسئلة التحضير :

ينبغي على المدرس عند صياغة أسئلة التحضير ان يتبع الأسس الآتية :-

1. سهولة اللغة ووضوح المعنى، أي أن تصاغ الأسئلة بلغة سليمة ومناسبة للطلبة.
2. أن يكون السؤال محدداً وواضحاً ويضم فكرة واحدة لكي لا يولد الشك والإرباك للطلبة.
3. أن تتنوع الأسئلة في درجة صعوبتها، مراعاة لمبدأ الفروق الفردية، بحيث لا تكون سهلة يشعر الطلبة بعدم أهميتها ولا تكون صعبة يعجز الاجابة عنها.

4. أن يثير الدافعية والتشجيع ويدفع الملل، أي أن لا تصاغ الأسئلة جميعها على وتيرة واحدة، حتى لا تكون مملة، بل يفضل التنوع في أسلوب صياغتها.

5. أن يكون لكل سؤال هدف معين واضح. (دنديس، 2009).

6. أن لا يكون السؤال بصياغته يوحي بالجواب.

7. أن يكون قسم من الأسئلة حقيقية وإجابتها من الكتاب والقسم الآخر فكرية تحث الطلبة على المقارنة والتحليل والتفكير من اجل تحديد الجواب الصحيح.

8. أن تتجنب الإسراف في تبديل صياغة الأسئلة أو تبديل بعض الكلمات عدة مرات في أثناء إلقاء الأسئلة على الطلبة، إذ يؤدي ذلك الى إرباك وتشتيت انتباههم.

9. أن تتنوع الأسئلة في متطلباتها الانجازية، إذ ينبغي ان تكون أسئلة المدرس شفوية أحياناً وكتابية وتطبيقية أحياناً أخرى.

10. أن يكون السؤال مختصراً، فإذا كان السؤال طويلاً فقد ينسى الطلبة أوله عندما ينتهي المدرس من إلقائه أمامهم. (أبو جلالة، 1999)، (عبيدات، 1989).

- خصائص الصياغة الجيدة للأسئلة الصفية :

من ابرز خصائص الصياغة الجيدة للأسئلة الصفية هي :-

1. الفاظها واضحة لا لبس فيها ولا غموض، عباراتها مختصرة ومناسبة لقدرات المتعلمين واعمارهم وخبراتهم، ومرتبطة بموضوع الدرس.

2. الابتعاد عن صيغة التعميم لأنه يعطيها غموض.

3. يجب ان تتطلب اجابات كاملة، وليس مجرد الاجابة (بنعم او لا).

4. الابتعاد عن التساؤلات المزدوجة التي يطلب فيها من المتعلم الاجابة عن سؤالين او اكثر.

5. الابتعاد عن التخمين.

6. ان تكون الاسئلة متنوعة تختبر لدى المتعلمين، التذكر، التفسير، المقارنة، ضرب الامثلة، ايجاد العلاقة...... الخ.

- **المبادئ العامة في توجيه الأسئلة :**

أن أهم المبادئ العامة التي يجب ان يتبعها المدرس الناجح عند توجيه الأسئلة الصفية للطلبة ما يأتي :-

1. أن توجه الأسئلة الى مجموعة من الطلبة في القاعة الدراسية، وليس لطالب واحد في القاعة.
2. أن يعطي الوقت المناسب للطلبة من اجل الاجابة على السؤال.
3. أن يوجه السؤال بصوت مسموع وواضح لكي لا يدع أي مجال لدى الطلبة في سماع وفهم السؤال.
4. أن لا يتبع في توزيع الأسئلة على الطلبة توزيعاً خاصاً، كأن يسأل واحد بعد واحد بحسب جلوسهم في القاعة، أو يتبع سجل أسمائهم، فذلك مدعاة للكسل وعدم الانتباه.
5. أن يؤكد المدرس الإجابة الصحيحة، إما بالكتابة أو بالقول أو من خلال الإشارة التي تفيد صراحة بصحة الإجابة، مثل (نعم، صحيح....... الخ).
6. أن يظهر المدرس تقديرا خاصا للإجابات الصحيحة المبدعة.
7. أن يتجنب المدرس تجريح الطلبة الذين يجيبون إجابات غير صحيحة، منعا للإحراج أمام الآخرين.
8. أن يطلب المدرس من بعض الطلبة ترديد الاجابة الصحيحة، ولاسيما الضعفاء منهم.
9. يستحسن ان لا يكرر المدرس السؤال مرة أخرى لان ذلك يشجع على عدم الانتباه.
10. أن ينادي المدرس كل طالب باسمه عند الاختبار، فذلك يبين مدى اهتمامه بطلبته من خلال حفظه لأسمائهم مما يقوي علاقته بهم.

11. أن يعطي المدرس الفرصة للطلبة في الاستفسار، وطرح الأسئلة على ان تكون بصوت مسموع لكي يستفاد منها الطلبة جميعا من جهة، وتعزيز ثقة الطالب الذي يطرح السؤال.

12. أن يستخدم المدرس أسئلة التفكير الناقد وإصدار الأحكام.

13. أن يعود المدرس طلابه على الإجابة الفردية، ويجنبهم الإجابة الجماعية وان يستمعوا بدقة وتركيز إلى إجابات زملائهم، من اجل توفير النظام. (الأحمد،2001)، (السكران، 2002).

- تصنيف الاسئلة الصفية :

تصنف الأسئلة الصفية ما يلي :-

اولاً : حسب توقيت استخدامها.

ثانيا : حسب قدرات التفكير في الاجابة عنها.

اولاً : حسب توقيت استخدامها :-

1- اسئلة تسبق الدرس (تمهيدية) (Preliminary Question) :

وهي الاسئلة التي تطرح في بداية الدرس، قبل الدخول في الدرس الجديد، وتهدف هذه الاسئلة الى اختبار ما لدى المتعلمين من معلومات سابقة، والتي ستبنى عليها المعلومات الجديدة.

2- اسئلة تهيئة (Introductory Question) :

وهي الاسئلة التي تطرح كمدخل للدرس وتهدف الى ربط المعلومات الجديدة بالسابقة، لأثارة دافعية المتعلمين وايقاظ حب الاستطلاع لديهم، كما تمكن المعلم من اختيار الاستعداد العقلي للمتعلمين، ينبغي ان تكون الاسئلة ذات صلة بالموضوع الجديد، وعددها قليل بين (3- 4) وتستلزم اجابات قصيرة.

3- اسئلة نامية مع تطور عناصر الدرس (Developing Question) :

وهي تعتبر العمود الفقري للدرس وتهدف الى :

- تنمية خط تفكير المتعلمين شيئا فشيئا.
- قيادة المتعلمين لاكتشاف الحقائق بأنفسهم.
- صياغة تعميمات جديدة عن طريق الاستقراء.
- تساعد المتعلمين على استعمال قدراتهم على الملاحظة والمقارنة والتركيز.
- تجعل المتعلمين الغير منتبهين للدرس منتبهين.

4- اسئلة تلخيصيه (Capitulatory Question) :

وهي التي تطرح غالبا في نهاية الدرس، او في نهاية كل قسم من اقسام الدرس، وتهدف الى تمكين المعلم من معرفة مدى استيعاب المتعلمين الافكار التي تعلموها في الدرس، كما انها تعطي فرص مناسبة للممارسة والتدريب.

5- اسئلة تقويمية (Evaluating Question) :

وهي ترتبط هذه من الاسئلة بالأهداف السلوكية للدرس، مما تساعد المعلم التعرف على تحقيق الاهداف او جزء منها، وبالتالي تجعل المعلم يقرر مراجعة بعض الانشطة الصفية في حالة عدم تحقيق بعض الاهداف، او الانتقال الى اهداف جديدة في حالة تحقيق الاهداف السابقة.

ثانيا : حسب قدرات التفكير في الاجابة عنها :

1- اسئلة من النوع المغلق (Closed Question) :

يرتبط هذا النوع من الاسئلة بأسلوب التفكير التقاربي (Thinking Convergent)، وهي اسئلة تتطلب استدعاء المعلومات التي سبق للمتعلم تعلمها واختزنها في ذاكرته سواء فهما ام لا، اجاباتها لا تتطلب من المتعلم استخدام قدرات تفكير عليا، مثل ما عاصمة العراق..؟، يستخدم هذا النوع بصفة عامة في بداية الدرس وخاصة مع

المتعلمين المراحل الاولية، ثم يتم التحرك مع الاسئلة المفتوحة، كما يستخدم هذا النوع في مساعدة المعلمين في الاندماج في الدرس وبث الثقة بأنفسهم.

2- اسئلة من النوع المفتوح (Open Question) :

يرتبط هذا النوع من الاسئلة بأسلوب التفكير (Divergent Thinking) فيه تتطلب استخدام قدرات تفكيرية متعددة، كالتفسير، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم، الاستقراء، الاستنباط، الاستدلال، الابتكار، ويمكن ان يكون للسؤال الواحد عدة اجابات صحيحة، مثال : ماذا يوجد في باطن الارض؟ بترول، معادن منصهرة، غازات...... الخ.

وتصنف الأسئلة ضمن فئات متنوعة منها :

أولاً : تصنيف الأسئلة بحسب الإجابة المتوقعة لها، وهي نوعان :

أ. أسئلة محددة الإجابة (نهاية مغلقة) :

وهي الأسئلة التي لا تتحمل إلا إجابة صحيحة متفق عليها، وقد يصاغ الجواب بعدة طرق تعتمد على قدرة التلميذ اللغوية وخبرته في موضوع السؤال.

ب. الأسئلة مفتوحة الإجابة :

وهي الأسئلة التي يكون لها أكثر من إجابة صحيحة واحدة، أو تستدعي معلومات أوسع وأعمق مما هو متوفر في الكتاب المدروس، وهذا يتيح فرصة للتلاميذ كي يطوروا قدراتهم في الاستعمال المبدع للمعلومات في درس العلوم من خلال التفكير في بدائل متعددة وطرق متنوعة في استعمال المعلومات للتوصل إلى الإجابة المحتملة للسؤال المطروح، وتعد إجابات الطلبة في هذا النوع من الأسئلة مقبولة كما أنها تفيد في عملية الوصف الذهني. (امبو والبلوشي، 2009).

ثانياً : تصنيف الأسئلة حسب نوع السبر الذي تهدف إليه، وهي سلسلة من الأسئلة تعقب الإجابة الأولية للطالب يكون هذه الإجابة سطحية، أو غير صحيحة، أو تحتاج إلى توضيح أو تأكيد أو تركيز، وتؤدي هذه الأسئلة إلى توليد المزيد من المعلومات أو

توضيح بعضها، أو التركيز على بعضها الآخر، أو إرجاع المناقشة لعامة الطلاب في حجرة الصف.

وتصنف الأسئلة حسب نوعية السبر الذي تهدف إليه خمسة أنواع :

1- الأسئلة السابرة التشجيعية : وهي سلسلة من الأسئلة التي يطرحها المعلم على الطالب نفسه عندما يعطي إجابة خاطئة عن سؤال لا يتمكن من الإجابة، وذلك من أجل تشجيعه وقيادته نحو الإجابة الصحيحة من خلال هذه السلسلة المتتابعة والمتدرجة من الأسئلة، وتكون هذه الأسئلة بمثابة تلميحات أو إشارات تقود الطالب نحو الجواب الصحيح للسؤال الذي طرح أولاً.

2- الأسئلة السابرة التركيزية : وفي هذا النوع من السبر يطرح المعلم سؤالاً أو مجموعة من الأسئلة تركز على الطالب نفسه كرد فعل لإجابة صحيحة من أجل تأكيدها بموضوع آخر أو بدرس آخر، أو لربط جزيئات مختلفة للخروج بتعميم مشترك.

3- الأسئلة السابرة التوضيحية : وفي هذا النوع من السبر يطرح المعلم سؤالاً أو مجموعة من الأسئلة على الطالب نفسه وذلك بناءاً على الإجابة أولية غير تامة لسؤال سابق لتوضيح الجزء الصحيح من الإجابة وتوجيه الطالب نحو الإجابة التامة بإضافة معلومات توضيحية جديدة للمعلومات الأولية.

4- الأسئلة السابرة التبريرية : يظهر السبر التبريري عندما يطرح المعلم سؤالاً ويعطي الطالب الإجابة من نوع ما صحيحة كانت أم خاطئة، فيعقب المعلم لطرح سؤالاً على الطالب الذي أعطى الإجابة ليقدم مسوغات لهذه الإجابة، وعندها يكشف المعلم ما إذا كان لدى الطالب فهم خاطئ أو سليم يتصرف في ضوء ذلك الفهم الخاطئ، أو تأكيد الفهم السليم بالمدح والثناء.

5- الأسئلة السابرة المحولة : وهي نمط من الأسئلة يحولها المعلم من طالب عجز عن تقديم إجابات لسؤال من سلسة الأسئلة السابرة أياً كان نوعها إلى طالب آخر

يستطيع تقديم الإجابة الصحيحة لهذا السؤال، وذلك دون اللجوء إلى ذكر أو طرح السؤال بصيغته العادية بل عن طريق تحويله إلى طالب آخر. (نبهان، 2008).

ثالثاً : تصنيف الأسئلة حسب المستوى الانفعالي : وتلك المستوى من الأسئلة يصعب قياسها

لأنها مرتبطة بالنفس وأفضل طريقة لقياس المستوى هي الملاحظة، وتصنف الأسئلة ما يلي :

1. الاستقبال أو التقبل : ومنها : الوعي، شعور بالرغبة في الاستقبال، الانتباه.
2. الاستجابة : ومنها : الإذعان في الاستجابة، الرغبة في الاستجابة، الرضا في الاستجابة.
3. تقدير القيمة : ومنها : قبول القيمة، الالتزام بالقيمة.
4. التنظيم القيمي : ومنها : إعطاء القيمة تصوراً مفاهيماً تنظيم نسق قيمي.
5. الإنصاف بالقيمة : ومها : تبني القيمة، تفحص القيمة. (خطايبه، 2005).

ونتيجة اهتمام الباحثين والمربين، بموضوع الأسئلة وأهميتها وأنواعها ومدى صلتها بمستوى التفكير عند الطالب وأثرها في تحصيله الدراسي، فضلا عن صلتها بالأهداف التربوية، جعلهم يضعون عددا من التصنيفات للأسئلة المستخدمة في التدريس.

وتصنيف الأسئلة تخدم غرضين هي :-

الأول – التميز بين الأسئلة الجيدة والضعيفة.

الثاني – تنمية الابتكار لدى المدرس، فعندما يجد المدرس ان سؤالا معينا يحتاج فقط الى إجابة محددة، فانه يمكن ان يراجعه ويعدله ليحتمل عددا اكثر من أجابه.

وتوصف عملية تصنيف الأسئلة بأنها القوة المحركة للمدرس ليكون اكثر ابتكاراً في صياغة وضع الأسئلة. (سند، 1978).

وهنا سنعرض تصنيفات المربين التربويين للأسئلة يمكن الإشارة الى بعضها :-

أ. تصنيف بلوم (Bloom Taxonomy 1956) :-

لقد صنف العالم بلوم (Bloom) الإدراك الإنساني في ستة مستويات وهي :

1- المعرفة(knowledge) : وتمثل أولى مراحل الإدراك التي يستند اليها، وان الأسئلة التي تقع في هذا المجال تتعلق بالمصطلحات والحقائق والأساليب التقليدية في السلوك وحدوث الأشياء ومعرفة المبادئ والعموميات والقواعد، وكافة النظريات والقوانين.

2- الفهم (Comprehension) : ويقصد به قدرة الأفراد على إدراك معاني المواد والأشياء فان الهدف من هذا النوع من الأسئلة هو إظهار قدرة الطلبة على فهم المعاني بشكل يمكنه من استخدامها وتوظيفها، ويتضمن ثلاث مهارات عقلية هي : (الترجمة والتفسير والاستنتاج).

3- التطبيق (Application) :- هذا النوع من الأسئلة يقوم الطلبة بتطبيق المعلومات التي اكتسبوها في مواقف جديدة.

4- التحليل (Analysis) :- الهدف بهذه الأسئلة إظهار قدرة الطلبة على تحليل الفكرة الواحدة والمادة العلمية وتجزئتها الى عناصرها الثانوية وإدراك وتحديد العلاقة والترابط ما بين هذه العناصر مما يساعدهم على فهم وتركيبها وتنظيمها.

5- التركيب (Syntheses) :- وتشير أسئلة هذا المستوى الى قدرة المتعلم على وضع الأجزاء مع بعضها من اجل تكوين شيء أو معنى جديد لم يكن موجودا من قبل، وبهذا يتم تمييز السلوك الإبداعي للطلبة.

6- التقويم (Evaluation) : - يمثل أسئلة هذا المستوى أعلى مراحل وقدرات الإدراك لدى الطلبة لأنهم يصبحون قادرين على كشف صلاحية الأشياء، ومعرفة قيمتها العامة وتصبح لهم القدرة على إصدار الحكم وتقويم الآراء والأفكار والأشياء.

ويعتبر تصنيف بلوم للأسئلة الصفية من أكثر التصنيفات شيوعا، فهو يتسم بالشمولية لأنه يتضمن أنماطا من الأسئلة تقيس كافة مستويات المجال المعرفي للأهداف التعليمية، كما أن تعريفاته لأنماط الأسئلة على درجة مقبولة من الدقة والوضوح.

ويشير خبراء المجال إلى وجود ثلاثة عوامل تحدد مستوى تصنيف السؤال وهي :

1. طبيعة السؤال من حيث مستوى التفكير الذي يستثيره.
2. المعرفة السابقة لدى كل طالب بما يدور حوله السؤال.
3. نوع التدريس السابق على توجيه السؤال.

وهو بمعنى هل قدمت إجابة السؤال من خلال شرح المعلم أو في الكتاب المدرسي، ففي هذه الحالة فإن لسؤال يستثير مستوى التذكر، أما إذا كان السؤال يحتاج إلى ترجمة أو تفسير من جانب الطالب فإنه يستثير الفهم، وإذا احتاج إلى استخدام معلومات سبق تعلمها لحل موقف جديد فهو يستثير مستوى التطبيق.

وهكذا لباقي المستويات وهي التحليل والتركيب والتقويم، وبصفة عامة يجب أن يصنف السؤال في أعلى مستوى يصل إليه، ويضيف خبراء المجال أيضا أن لكل مستوى من المستويات الستة توجد الأسئلة البسيطة والأسئلة المعقدة.

وهذا يعنى أن المعلم يمكنه أن يستخدم أي مستوى من المستويات الستة لأسئلة في جميع مراحل التعليم، وأن الفرق في استخدام السؤال من صف إلى آخر، ومن مرحلة إلى أخرى لا يكون في مستوى التفكير الذي يستثيره، ويؤدي إليه ولكن يكون في مستوى صعوبة السؤال، وسوف نتناول فيما يلي كل مستوى من المستويات الستة للأسئلة بالتفصيل :

أولاً : أسئلة مستوى التذكير :-

يعتبر التذكر أول مستويات التفكير وأدناها، وأسئلة التذكر يطلب فيها من الطالب أن يسترجع أو يكرر شيئا سبق تعلمه، ويمكن تقسيم أنواع أسئلة التذكر إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي :

1. أسئلة تطلب من الطالب استرجاع حقائق وبيانات.

2. أسئلة تطلب من الطالب استرجاع خطوات مرتبة لحل مسألة أو أداء مهارة أو شيء ما.

3. أسئلة تطلب من الطالب استرجاع مفاهيم وتعميمات في صورة حقائق أو نظريات أو قوانين أو تعاريف أو مسلمات.

أسئلة النوع الأول :

يجب عليك كمعلم أن تتأكد من أن طلابك يتذكرون الحقائق والبيانات والرموز وغيرها، لأن تعلم هذه الأشياء يستخدم كمقدمات للوصول منها إلى نتائج معينة، ومن أمثلة الأسئلة لهذا النوع ما يلي :

- اذكر وظائف الجلد.
- اذكر أقسام الدماغ في الإنسان.
- اذكر وظيفة خلايا الدم الحمراء.
- سمي العناصر المكونة للدهون.
- حدد أماكن وجود النسيج الضام الدهني في جسم الإنسان.
- سمي الأغشية التي تستخدمها أجنة الزواحف للتنفس.
- كم عدد الكروموسومات في أمشاج الإنسان.

أسئلة النوع الثاني :

يعتبر تذكر الطلاب لخطوات ما مرتبة ثم إجرائها بنفس الترتيب مهم جدا، لأنه بدون تذكرها يصعب عليهم أن يصلوا إلى حلول.

ومن أمثلة الأسئلة لهذا النوع ما يلي :

- عدد مراحل الانقسام الغير مباشر في الخلايا.
- عدد مراحل الانقسام الاختزالي في الخلايا.
- أذكر مراحل هضم الكربوهيدرات في الإنسان.
- أذكر مراحل تكوين البروتين داخل الخلايا.

أسئلة النوع الثالث :

من المهم أن يتذكر الطلاب المفاهيم والمبادئ بأشكالها المختلفة سواء قوانين أو نظريات أو غيرها فذلك يعين الطلاب على إدراك العلاقات بين المفاهيم وبعضها، وبين نظرية وأخرى ومن أمثلة هذه الأسئلة ما يلي :-

- عرف التكاثر الخضري.
- اذكر نص قانون مندل الثاني.
- عرف الخلية.
- اذكر نص بنود نظرية الخلية.

وفيما يلي أمثلة للكلمات المفتاحية التي تستخدم في صياغة أسئلة التذكر : (اذكر، كم، ما تعرف، حدد، أعط اسما، عرف، متى).

ويشير خبراء المجال إلى أنه رغم أن تذكر المادة أمر لابد منه، وهو ضروري لأي مستوى تفكير أخر، إلا أنه تذكر المعلومات لا ينبغي أن يجعلنا نغفل نواحي الضعف فيها وهي :

- معدل النسيان السريع للمعلومات والذي أظهرته معظم الدراسات في هذا المجال.

- أن مجرد تذكر المعلومات لا يعني بالضرورة فهما لها من جانب الطالب.

- التركيز على التذكر قد يؤدي إلى إغفال كثير من العمليات العقلية العليا الأساسية والتي تكتسب من خلال الخبرة والممارسة.

لذلك يجب عليك كمعلم ألا تركز على هذا النوع من الأسئلة داخل الفصل، بل يجب أن تستخدم أنماطا متنوعة من الأسئلة في المستويات الأخرى.

ثانياً : أسئلة مستوى الفهم :

تدور أسئلة هذا المستوى حول إدراك المعاني للمعلومات والعبارات، واسترجاعها وفهم معناها الحقيقي والتعبير عنها بلغة الطالب الخاصة إلى جانب عقد المقارنات وإبراز العلاقات بينها، ويصف خبراء المجال أسئلة هذا المستوى إلى ثلاثة أنواع هي :

1. أسئلة الترجمة : تطلب من الطالب تحويل صيغ علمية معينة إلى صيغ أخرى تحمل نفس المعنى ولكن بأسلوبه وكلماته.

2. أسئلة التفسير : تطلب من الطالب تناول صيغ علمية معينة بالشرح والتوضيح إلى جانب إبراز علاقات وعقد مقارنات.

3. أسئلة التنبؤ : هي امتداد لأسئلة التفسير ولكن بصورة أعمق حيث تطلب من الطالب التوصل لمعرفة آثار ونتائج مترتبة على فعل معين أو معلومات معينة، وسوف نتناول كل منها بالتفصيل فيما يلي :

1. أسئلة الترجمة : يمكن أن تعطي الطالب تعريف أو مفهوم أو صيغة قانون، وتطلب منه إعادة صياغتها بأسلوبه بحيث تحمل نفس المعنى، ومن أمثلة الأسئلة ما يلي :

- أعد صياغة تعريف الهضم.
- أعط مثالا لصفة مرتبطة بالجنس وأخر لصفة متعلقة بالجنس.

2. أسئلة التفسير : وهي امتداد للترجمة حيث تطلب من الطلاب المقارنة بين التعاريف والمفاهيم وغيرها ووصف العلاقات بينها، ويمكن أن تكون المقارنات بسيطة،

أو أن تكون المقارنة معقدة، وهذه الأسئلة بجانب أنها تساعد الطلاب لتنمو قدراتهم على إبراز العلاقات فهي تدربهم على إدراك تلك العلاقات بين الحقائق والمفاهيم، وفيما يلي أمثلة لهذه الأسئلة.

- قارن بين الانقسام الاختزالي والانقسام الغير مباشر.
- ما الفرق الرئيسي بين أوعية الخشب وأوعية اللحاء.
- قارن بين عين الإنسان والكاميرا.
- كيف تفسر حدوث تشوهات في الجين عند تعرض الغدد التناسلية للإشعاعات الضارة.

3. أسئلة التنبؤ : تنمي لدى الطلاب القدرة على معرفة سياق بيانات معينة وهي امتداد لأسئلة التفسير، وفيما يلي أمثلة لهذه الأسئلة :

- ما علاقة الأذن باتزان الجسم.
- فسر كثرة النسيج الضام الدهني حول أعضاء الأحشاء الداخلية في الجسم.
- تزوج رجل عسلي العينين، بامرأة عسلية العينين أيضا، فولد لهما طفل أزرق العينين. فسر ذلك مستعملا الرموز الوراثية. وفيما يلي أدوات الاستفهام والكلمات المفتاحية : (أعد صياغة، أعط مثالا، أعد ترتيب، قارن، ما علاقة، فسر، ميز بين، صف، أربط، صغ بأسلوبك، فرق بين، ابرز مدى التشابه بين، أكمل النقص أو البيانات).

ثالثاً : أسئلة مستوى التطبيق :

تتطلب من الطالب استخدام معلومات سبق تعلمها، قد تكون مفاهيم أو تعاريف أو نظريات وغيرها، ولكن يجب أن يقرر أولا أي المعلومات التي سبق تعلمها، سوف يستخدم ثم يطبقها لحل الموقف المشكل، ويجب عليك كمعلم أن تتخير مواقف مشكلة بسيطة تستغرق وقتا صيرا لحلها أثناء الحصة، وهذا النوع من الأسئلة له

أهميته الخاصة فهو يدرب الطالب على تطبيق ما تعلم سواء في مادة التخصص أو ما يتعلق بها من مواد تعليمية أخرى أو مشكلات حياتية، ومن أمثلة الأسئلة ما يلي :

- إذا حصل تلقيح بين نبات بازلاء طويل الساق نقي، وأخر قصير الساق، فما صفات أفراد الجيلين الأول والثاني، علما بأن صفة الطول سائدة على صفة القصر.

- أرسم الجهاز الدوري في الإنسان وضع أسماء الأجزاء على الرسم.

- صمم نموذجا مناسبا لشجرة وراثية لعائلة ما توضح فيها انتقال بعض الصفات الوراثية في الإنسان.

وفيما يلي أدوات الاستفهام والكلمات المفتاحية لأسئلة التطبيق (أوجد، أحسب، طبق، حل، صمم، أستخدم، تخير في ضوء، أي من، وضح، صنف، استعمل).

رابعاً : أسئلة مستوى التحليل :

تتطلب الإجابة عليها من جانب الطالب تجزئة موقف، أو مشكلة أو فكرة إلى مكوناتها وإظهار العلاقة التي تربط هذه المكونات ببعضه :

وتعتبر القدرة على تحليل موقف ما إلى أجزائه أو عناصره ومعرفة العلاقة التي تربطها من أهم أهداف التدريس، فتحليل مفهوم علمي مركب أو تعميم إلى مكوناته البسيطة، وإدراك العلاقة بينها يعمق من فهم الطالب وتكسبه القدرة على تحليل مواقف معقدة، وفيما يلي أمثلة لأسئلة التحليل :

– ما أوجه الشبه و أوجه الاختلاف في التكاثر الجنسي بين دودة الأرض و الدودة الشريطية.

– ميز بين الفضلات النيتروجينية التي يتخلص منها الكائن الحي وعلاقتها بالبيئة التي يعيش فيها.

– قارن بين الصفات المتأثرة بالجنس والمرتبطة بالجنس في الإنسان.

وفيما يلي أدوات الاستفهام والكلمات المفتاحية التي تستخدم لصياغة أسئلة التحليل :

(لماذا، علل، حلل، وضح، قارن، ميز، بين، تعرف، دعم إجابتك بأسباب، استنتج، أعط دليل).

خامساً : أسئلة مستوى التركيب :

يطلب فيه من الطالب وضع عدد من الأفكار أو الأشياء معا بطريقة تجعل الشيء الناتج الكلي جديد بالنسبة لخبرة الطالب، ويعتبر الوصول إلى مفهوم مركب أو مبدأ أو علاقة علمية معينة عن طريق دراسة ما أتيح من بيانات أمثلة للتركيب، وبذلك يكون التركيب عملية عكسية للتحليل، وتعتبر مقدرة الطالب على إجراء عمليات تركيبية من الأهداف الهامة للتدريس، ويمكن تدريب الطلاب على إجراء عمليات تركيب باستخدام نوعية من الأسئلة تتطلب الإجابة عنها عملية تركيبية أو أكثر دون التعمق، مثل إدراك علاقة بسيطة بين عدة عبارات منفصلة وغير مترابطة أو اقتراح فكرة معينة لحل مشكلة علمية، وفي الغالب يكون أكثر من إجابة صحيحة للسؤال المطروح، وفيما يلي أمثلة لأسئلة التركيب :

1. صمم تجربة لقياس أثر شدة الضوء في معدل التمثيل الضوئي في النبات.
2. اقترح نظام جديد لتصنيف الكائنات الحية.

وفيما يلي أدوات الاستفهام والكلمات المفتاحية لأسئلة التركيب (أوجد، خطط، صمم، اقترح، ابتكر، اشتق، حاول أن تصل، ضع معا في علاقة).

سادساً : أسئلة مستوى التقويم :

تعتبر أعلى مستويات الأسئلة حيث يطلب من الطالب أن ينظموا أفكارهم ومعلوماتهم ليصلوا إلى قرار وأن يأخذوا موقفا يستطيعون الدفاع عنه، وبذلك فهي تتطلب أن يستخدم الطلاب محكات لإصدار أحكام على شيء ما وتبرير هذا الحكم،

ويعتبر تدريب الطلاب على التعامل مع هذه الأسئلة من أهم أهداف التدريس، لأن ذلك يعمق لديهم الفهم ويكسبهم منطقية في النظر إلى المواقف المختلفة سواء في مادة التخصص أو المواقف الحياتية، وفيما يلي أمثلة لأسئلة التقويم :

- قرر أي الطريقتين أفضل في التكاثر الخضري بواسطة التطعيم.

التطعيم بالقلم أم التطعيم بالبرعم.

- ناقش مميزات وعيوب إحداث الطفرات في تحسين الإنتاج الحيواني والنباتي.

- ما قيمة دراسة علم الأحياء بالنسبة لك في حياتك اليومية؟.

- أدل برأيك حول زواج الأقارب.

وفيما يلي أدوات الاستفهام والكلمات المفتاحية لأسئلة التقويم، (ناقش، اصدر حكما، قرر، قيم، أدل برأيك، قدر، تخير، استخلص، أيهما أفضل، لماذا، على أي أساس، هل تتفق مع).

ب. تصنيف جيلفورد (Guilford Taxonomy 1956) :-

لقد قسم (جيلفورد) العمليات التفكيرية الى خمس مراحل هي (التعرف، والتمييز، والتذكر، والتفكير المتقارب، والتفكير المتشعب، والتقويم)، وقد صنفت الأسئلة الصفية استنادا الى هذه المراحل على ما يأتي : -

- أسئلة التعرف والتمييز (Recognition Questions) : هي اسهل العمليات الفكرية وأبسطها، فأسئلة التعرف والتمييز تتطلب التعرف على الأشياء وتمييز بعضها عن بعض فقط، فالطالب لا يحتاج الى عناء يذكر.

- أسئلة التذكر (Memory Questions) : وهي الأسئلة التي لا تتعدى ما هو موجود بعقل وفكر الطلبة من معلومات أو حقائق أو تفاصيل مخزونة.

- أسئلة التفكير المركز (المتقارب) (Convergent Thinking Questions) : وهي الأسئلة التي تتطلب من الطالب تحليل البيانات المعطاة له، وإدماج، وتوحيد

عناصرها المشتركة التي قد تؤدي ارتباطاتها الى معنى أو منطق معين، وبذلك تتكون عنه معظم الاجابة المناسبة.

- أسئلة التفكير المتشعب (Divergent Thinking Questions) :- هي الأسئلة التي تتطلب من الطالب إجابات متنوعة ومتميزة وغير محددة بما هو معلوم أو مذكور وتحليل ولكي يستنتج ما الذي يجب ان تكون عليه الاجابة، وهذه تستخدم في التفكير الإبداعي.

- أسئلة التقويم (Evaluation Question) :- وهي الأسئلة التي تقع أعلى سلم التفكير لجيلفورد، وتشمل كل ما يتعلق بتقويم الطالب للأشياء والأحداث والحكم عليها.

جـ. تصنيف بريمر وبيت (Bramer – Pate Taxonomy) :-

قسّم الأسئلة الصفية على نوعين أساسيين هما : -

- الأسئلة التجمعية (اللامة) (Comvergent) : - وهذه الأسئلة تتميز بإجابة واحدة.

- الأسئلة التشعبية (Divergent) :- وهذه الأسئلة تتميز بعدة إجابات.

د. تصنيف ولسون (Wilson – J Taxonomy 1973) :-

صنف (Wilson – J) الأسئلة على أربعة أنواع هي : -

1. الأسئلة التحليلية (Analysis Questions) :- وهذا النوع من الأسئلة يتطلب عبارات أو جمل توضح طبيعة المطلوب وتكون هذه الإجابات التحليلية صحيحة بالضرورة لاعتمادها بالدرجة الأولى على معنى الكلمة أو الجملة أو الأنموذج الذي يحتوي عليه السؤال، فالأسئلة التحليلية تستدعي تعريفا لمصطلح أو رمز فهي أسئلة طبيعية.

2. الأسئلة التجريبية (Experimental Questions) : - وهذه الأسئلة تتطلب إجابات يمكن ان يستدل عليها من تجارب الحياة ووقعها.

3. الأسئلة التقويمية (Evaluation Questions) : - وهذا النوع يتطلب مدلول قيمي، فان إجابات المدح والثناء واللوم والنقد تمثل عبارات قيمية ترتبط بمشاعر الفرد.

4. الأسئلة فيما وراء الطبيعة (Beyond nature Questions) :- وهذه الأسئلة يكون هدفها العام الجدل والبحث وراء الحقيقة وليس التشكك في قيم المجتمع الدينية والأخلاقية، فأن هذه الأسئلة صحيحة لا غبار علها، فاستعمالها المناسب يساعد على شحن فكر الطلبة وتوسيع خيالهم.

هـ. تصنيف أنزالون وستانلاند (Anzalone –Stand- g Taxonomy 1973) : -

صنفت الأسئلة في التصنيف على أربعة أقسام هي : -

- أسئلة التمييز :- وهذه الأسئلة يميز الطلبة بين أشياء تعرض أمامهم أو حقائق لديهم فكرة سابقة عنها، وهذا النوع من الأسئلة لا يحتاج الى طاقة أو قدرة لفظية من قبل الطالب.

- أسئلة الاستعادة أو التذكر :- وهذه الأسئلة يقصد فيها المدرس إثارة ذاكرة الطالب بمعارف ومعلومات أخذوها سابقا أو كانوا يعرفونها.

- أسئلة الاستدلال :- وهذا النوع من الأسئلة يعد اكثر صعوبة من سابقاتها، إذ يتطلب من الطلبة ان يميزوا بين المعلومات ثم يتذكروا المطلوب منها ويحللوها ويوازونها بأخرى ويستنتجوا إجابات جديدة من خلالها.

- أسئلة التبرير :- وهذا النوع من الأسئلة يطلب المدرس من الطلبة تبرير إجاباتهم والبرهنة على مدى صحتها أو خطئها، ويعد هذا التفكير أرقى الأنواع الثلاثة السابقة، وان أسئلة المدرس وإجابات الطلبة عنها افضل الاستراتيجيات التعليمية وأحسنها هدفا، ويتميز بالمنطق والتعقيد والابتكار في هذا النوع أيضا. (حمدان، 1985).

وان بعض ما كتب في تصنيف الأسئلة وجدت عند التربويون تمثلت الى نوعين رئيسين من الأسئلة هما :-

1- أسئلة اختبارية (تقييمية) :- وهي الأسئلة التي تتركز في نهاية عملية التعليم لقياس مدى ما تحقق من الأهداف والقدرات والمهارات الجديدة عند الطلبة من الدرس الجديد.

2- أسئلة تعليمية (تدريسية) :- وهي الأسئلة التي تهتم بعملية تعلم الطلبة والتركيز عليها، ومحاولة إحداث المعارف وتنمية القدرات والمهارات من خلال الأسئلة التي يعرضها المدرس ويستجيب لها الطلبة. (محمد، 1991).

ولقد صنفت الأسئلة الصفية على أنواع متعددة من أهمها :-

- أسئلة التذكر (Memory Questions) : - وهي الأسئلة التي تتطلب من الطالب استرجاع المعلومات وتكون الاجابة عنها قصيرة واحدة، لا تحتاج الى مزيد من التفكير أو التأمل معتمدة على الذاكرة اكثر من الفهم.

- أسئلة التفسير (Interpretation Questions) :- وهي الأسئلة التي تتطلب من الطالب القدرة على شرح وتلخيص المادة الدراسية من خلال التفسير بالعلاقات التي تتضمن المقارنة والتضمين والتعميم والسبب والرسوم المستخلصة من الرسوم البيانية والصور والخرائط.

- أسئلة التطبيق (Application Questions) :- وهي الأسئلة التي تتطلب من الطالب ان يطبق ما تعلموه من مفاهيم وتعميمات ومهارات ونظريات في حل مشكلة غير مألوفة لديه.

- الأسئلة المفتوحة (open Questions) :- وهي الأسئلة التي تشجع الاجابة الحرة والخالية من القيود على إجابات الطلبة، وتكون هذه الأسئلة نمط من الأنماط التي تثير التفكير، وفيها الإجابات تكون مقبولة وأحياناً افضل الإجابات.

- أسئلة التقويم (Evaluation Questions) :- وهي الأسئلة التي يتطلب من الطلبة إصدار أحكام على قيمة الأشياء،والأعمال والاختبارات والأفكار، وإعطاء أسباب يبررون بها أحكامهم،ويتم إصدار الأحكام اما وفق معايير داخلية أو خارجية، وعادة ما تثير أسئلة التقويم إجابات لا يمكن وصفها بأنها صحيحة أو خاطئة. (مرعي، 2002).

- المهارات الفرعية طرح الأسئلة الصفية :

أن مهارة تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية هي :

- الصياغة والوضوح : صياغة المعلم أسئلة بحيث تكون توقعات إجابتها واضحة للتلاميذ، أي أن الأسئلة مصاغة بطريقة واضحة تجعل الطلبة قادرين على الإجابة عليها.

- تكييف الأسئلة : يكيف المعلم الأسئلة التي يطرحها حسب مستوى ونوعية الطلبة ومستواهم اللغوي، أي يجب أن تكون الأسئلة مفهومة بحيث تفي بالحاجات الفردية للطلبة.

- تتابع الأسئلة : يستخدم المعلم الأسئلة بشكل متسلسل، ومتتابع كما أنه يسأل أسئلة وفقاً لنمط مرتب يدل على استراتيجية واضحة هادفة في طرح الأسئلة.

- الموازنة : أن يوازن بين الأسئلة التجميعية والأسئلة التشعبية، وأن يستخدم المعلم أسئلة ذات مستويات مناسبة لتحقيق أهداف التدريس، أي أن يضع المعلم في اعتباره الغرض الذي يريد من الصف أن يحققه.

- مشاركة الطلبة : يوجه المعلم أسئلة تثير أكبر عدد من الطلبة للمشاركة، كما يعمل على تشجيعهم على المشاركة في الإجابة من خلال إتاحة الفرصة للجميع إجاباتهم وتوضيحها ودعمها وتوسيعها، كأن يوجه المعلم الأسئلة التي تمت إجابتها أولاً إلى طلبة آخرين، لأن ذلك يؤدي إلى تشجيع التفاعل بين الطلاب.

- زمن الانتظار : يستعمل المعلم زمن الانتظار بعد طرح السؤال وبعد إجابة الطلبة ولا سيما خلال المناقشات، ويتوقف المعلم (3) ثوان على الأقل بعد طرح

الأسئلة الصفية لكي يسمح للتلاميذ بالتفكير، ويتوقف المعلم فترة بعد تلقي الإجابة الأولية ليشجع التلاميذ على التعليق المستمر.

- إجابات سابرة : يسبر غور إجابات التلاميذ، وذلك أثناء النقاش والحوار ويقوم المعلم بطرح أسئلة متسلسلة بناء على إجابات الطلبة وذلك لإكمال إجاباتهم وتوضيحها ودعمها وتوسيعها.

- أسئلة الطلبة : يشجع المعلم الطلبة على طرح الأسئلة التي لها صلة بموضع الدرس، ويجعل الطالب لديه القدرة على التفكير بعيد عن الجمود.

- أهمية الأسئلة الشفوية في العملية التعليمية :

تحظى الأسئلة الشفوية في العملية التعليمية بأهمية بالغة، لأنه يحفز الطلبة على التفكير في المادة المدرسة، ويرفع من مستوى الدافعية لديهم، ويحثهم على استرجاع المعلومات في الوقت المناسب، ويساعد على التأكد من حصول عملية التعلم عند الطلبة.

أن المعلم إذا أراد أن يصبح لديه القدرة والكفاءة العالية، عليه أن يهتم بصياغة الأسئلة وتطويرها وتطبيقها داخل الحجرة الصفية، وذلك لمواكبة التطورات الحديثة التي تؤكد على ضرورة مساعدة التلاميذ على التعلم الذاتي، حيث تعد الأسئلة الصفية من أهم الوسائل الفاعلة في تنمية المبادرة لديهم. (أبو كف، 1999).

ويعد استخدام الأسئلة جزءاً من العملية التعليمية، فالأسئلة فن وأداة في يد المعلم الماهر، وتخدم أغراضاً تعليمية متنوعة، والأسئلة الجيدة تثير التفكير، وتشجع التلميذ على طرح الأسئلة، وتستخدم مقياساً للتأكد من مدى صحة الأفكار. (عامر، 1991).

وتُمثل الأسئلة بالنسبة للمعلم الأداة التي يمكنه بوساطتها الوقوف على ما يمتلكه الطلبة من حقائق ومعلومات، لأن من شأن أسئلة المعلم المتتابعة وأجوبة الطلبة

عنها، والعمل على توفير تغذية راجعة للمعلم يمكنه الإفادة منها في مراجعة الأهداف التي حددها، وطرق وأساليب التدريس التي وظفها، فيعدلها في ضوء متطلبات الموقف التعليمي، ومن ناحية أخرى توفر الأسئلة الشفوية فرصاً عديدة لتطوير القدرات اللغوية عند الطلبة، وذلك عندما يقوم المعلم بتوجيه السؤال للطلبة بشكل عام، وبعدها يتبرع أحدهم بالإجابة عنه، وتقدم الإجابة أمام الجميع باستخدام لغة واضحة المفردات، وصوت مسموع فلهذا الموقف دلالات واضحة على تطور القدرات اللغوية للطلبة، وتمثل الأسئلة الشفوية همزة الوصل التي تربط بين الأساليب العملية الممارسة داخل غرفة الصف والمخرجات التعليمية المتوقعة، وفي ضوء هذه العلاقة تعتبر الأسئلة الشفوية من أفضل الوسائل التي يمكن للمعلمين من استخدامها لتنمية التفكير السليم لدى الطلبة. (إبراهيم، وحسيب الله، 2002).

وبما أن طرح الأسئلة الصفية من أهم وسائل النقاش والحوار وتنمية التفكير، لذا يجب أن يتعلم المعلم مهارة طرح الأسئلة الصفية، وأن يتقنها لكي يؤدي دوره بكفاءة.

- العوامل التي تؤدي إلى تحفيز الطلبة على طرح الأسئلة :

من ابرز العوامل التي تؤدي إلى تحفيز الطلبة على طرح الأسئلة هي :-

أولاً - التشجيع : وهنا يعمل المعلم على تشجيع الطلاب على المشاركة الإيجابية لأن المشاركة عمل فضولي داخلي يحتاج من المعلم جهد ليشرك الطلاب في المناقشة وتبادل الآراء و طرح الأسئلة ويزودهم بالفرص للازمة للكلام والاستكشاف مما يؤدي إلى أن يطرحوا أسئلة عن مشكلة معينة تصادفهم.

ثانياً - النمذجة : وهي الأسئلة التي يطرحها المعلم تعتبر نموذجاً، وذألك ينبغي تعريف الطلاب بكيفية طرح الأسئلة الجيدة ويضع المعلم الأسئلة التي تحفز تفكير الطلاب، ويسمح لطلاب بالمشاركة في وضع الأسئلة.

ثالثاً – جو الصف : عندما يشعر الطالب بالحرية بالمشاركة في أفكاره بعيد عن الرهبة أو النقد، يستطيع أن يطرح الأسئلة وحتي يبتكر أسئلة جديدة.

رابعاً – التقويم : ويمكن أن يطلب المعلم من الطلبة طرح أسئلة حول موضوع ما قاموا بدراسته

ويقوم المعلم بمقارنة هذه الأسئلة بالأهداف التي وضعها. (خطايبة، 2005).

الفصل الخامس

خامساً : الاهداف السلوكية : (Behavioral Objectives) :

- مقدمة :
- مفهوم الاهداف السلوكية :
- أهمية الأهداف السلوكية :
- خصائص الأهداف السلوكية :
- الشروط التي يجب توفرها عند صياغة الأهداف السلوكية :
- الأهداف السلوكية بين المؤيدين والمعارضين :
- مستويات الأهداف التعليمية :
- مكونات الهدف السلوكي :
- شروط تحقيق الأهداف السلوكية :
- معايير اشتقاق الهدف السلوكي :
- أسباب استعمال الأهداف السلوكية :
- تصنيف الأهداف السلوكية :
- الأهداف السلوكية توصف استراتيجية تدريسية قبلية :

بسم الله الرحمن الرحيم

خامساً : الأهداف السلوكية : - Behavioral Objectives :

- مقدمـــة :

قال سبحانه وتعالى في كتابه العزيز : " ﴿ أَفَمَنْ يَمْشِي مُكِبًّا عَلَى وَجْهِهِ أَهْدَى أَمَّنْ يَمْشِي سَوِيًّا عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ ﴾ (الملك : 22).

أن ممارساتنا اليومية في الحياة قائمة على أهداف نسعى إلى تحقيقها. وهناك أهداف يمكن تحقيقها بصورة سريعة وفورية، وهناك أهداف تتطلب وقتا قصيرا من الزمن لتحقيقها وأهداف يتطلب تحقيقها عمرا بأكمله.

ونحن نعلم جيداً ان التربية والتعليم عملية هادفة ومقصودة لإحداث تغييرات مرغوب فيها ووسيلتها في ذلك الأهداف التربوية، لذا أنشئت المؤسسات التربوية لتحقيق الأهداف التربوية.

وان الاهداف تعد أول عنصر من عناصر المنهج الحديث والخطوة الاولى لأي عمل تربوي يهدف الى تنمية الطالب وتحديد كفاءة المعلم وكفاءة المؤسسة التعليمية التربوية، ومن خلالها يتم الحكم على مدى نجاح الاجراءات والوسائل والطرائق التدريسية المتبعة في داخل المؤسسة التعليمية وخارجها. فهي السبيل لرسم الخطط التعليمية واختيار الخبرات المتنوعة بما ينسجم وخصائص الطلبة في المراحل العمرية المختلفة، فضلاً عن اختيار الانشطة المناسبة للطلبة.

ومن خلال تحديد الاهداف يمكن تحقيق تعلم أفضل للطلبة، وتحقيق أفضل لمساعي المعلم في عملية تدريسيه لطلبته، لذا فأن الاهداف هي تغيرات سلوكية يسعى المعلم الى أحداثها في طلبته من أجل تحقيق التعلم المنشود.

والمعروف جيداً بأنه كل مجتمع من المجتمعات له ثقافته وفلسفته وأهدافه الخاصة التي يسعى الى الحفاظ عليها ونقلها عبر الأجيال المتعاقبة، والأنظمة التربوية

تعمل على تحقيق أهداف وطموحات المجتمعات من خلال إكساب الطلبة الخبرات والمعارف والمهارات وأنماط السلوك الأخرى التي تمكنهم من التكيف السليم، والمساهمة في استمرارية ونماء مجتمعاتهم.

فالعملية التعليمية تمثل أداة المجتمعات الرئيسية التي تعمد من خلالها الأنظمة التربوية في نقل ثقافة وفلسفة المجتمعات للأفراد بهدف إعدادهم لمواجهة مطالب المستقبل والتغيرات المستجدة وعملية التعليم تستند الى سلسلة متواصلة من التخطيط السليم على المستويات جميعا بهدف تحقيق الغايات المنشودة.

وتسعى العملية التعلمية – التعليمية التي تضطلع بها المؤسسات التعليمية المختلفة، ولاسيما المدارس الى ترجمة أهداف النظام التربوي وفلسفته الى أهداف واقعية تتمثل في إحداث تغيير في سلوك الطلبة عبر سلسلة متواصلة من الأنشطة والفعاليات المنظمة وتعرف بعملية التعلم (التدريس). (الزغول، 2001).

والعبارة التي تصف التغييرات أو النواتج المرغوبة فيها من خلال البرنامج التربوي تسمى أغراضا أو أهدافا لهذا البرنامج.

وقد رأى (جانيه) أن أول خطوة لأي عمل تعليمي هي وضع الاهداف لا نها تعد بمثابة الموجه الرئيس للمعلم والطالب على حد سواء. فعلى المعلم أن يعرف ما الذي يريد تعليمه لطلبته وكيف سيسلكون من وراء هذا التعلم فيما بعد، كما أن الطالب لا بد أن يعرف الاداء الذي يقع على عاتقه القيام به بعد عملية التعلم الذي حصل عليه من خلال المعلم.

واستخدام الهدف التربوي الذي نعني به هدفاً عاماً دون تخصيص لنوع معين أو مستوى معين من مستوياته، وفي هذه الحالة يطلق عليه مصطلح غاية، والهدف التربوي لا يمكن تحقيقه في مدة زمنية قصيرة بل يحتاج الى مدة طويلة من الزمن ومثل على ذلك المواطنة الإنسانية للفرد فالهدف من هذا يعرف " الغرض التربوي ".

فالأغراض التربوية هي أهداف بعيدة المدى ولا يمكن تحقيقها مدة زمنية معينة، والأهداف التربوية قد تكون قصيرة المدى يمكن تحقيقها في مدة زمنية مناسبة، وهي اما أهداف عامة تتحقق بعد تدريس منهج أو مقرر معين أو بعد دراسة مرحلة تعليمية معينة، ويتم وضعها من قبل المختصين والموجهين في التربية، ويطلق عليها (المقاصد التربوية) أو (الأهداف الخاصة)، و (المحددة) هي الأخرى التي يضعها المدرس ويمكن قياسها في مدة زمنية محدودة تعرف بالأهداف السلوكية، وتقاس عن طريق وسائل التقويم المختلفة مثل، المناقشة أو الأسئلة الشفهية أو التحريرية. (أبو جلالة، 1999).

وفكرة الأهداف السلوكية في تاريخ التربية، ترجع الى المربي الألماني وهر بارت سبنسر 1860م، وقد دعا الأخير الى ضرورة تجزئة الأهداف العامة للمناهج التربوية وتوضيحها وتحديدها بعيداً عن الإبهام والعمومية، ثم تشكيلها في صورة أنماط سلوكية. (Hartley, 1976).

والعلاقة بين (الأهداف العامة والأهداف السلوكية) علاقة صميميه، على ان معرفة المدرس بهذه العلاقة، تساعده على التمييز بين الأهداف، ووضع كل هدف في مكانه المناسب، مما يتيح للمدرس والطلبة فرصة استثمار الخبرات والمعلومات والأنشطة عن طريق الوسائل، مثل الطرائق التدريسية والاختبارات، وان علاقتهما علاقة جوهرية تتمثل بعلاقة الأجزاء بالكل، وتعدد الجزيئات لا يعني ابتعاد بعضها عن بعض، ولكنها تتكامل فيما بينها لتخدم الهدف العام. (خليل، 1969).

- مفهوم الاهداف السلوكية :

- تعريف الهدف (but،Goal) :

الهدف اصطلاحاً :

- أنه " النتيجة النهائية للعملية التربوية والغاية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها". (التميمي، 2009).

إن بعض المصطلحات التربوية من الناحية اللغوية نجدها ثرية وغنية من حيث مرادفاتها ومعانيها، مثل مفهوم الهدف، فهو في العربية يحمل معنى (الغاية)، كما يحمل معنى الغرض (Objet) والقصد (Exprés)... وما إلى ذلك من معاني هذا المصطلح الذي يصعب على وضع حد فاصل، وقاطع بينه وبين تلك المعاني المترادفة والمتداخلة في المعنى عند الاستعمال، فإذا ذكرنا مفهوم الهدف، فليس معنى ذلك أننا لا نقصد في معناه دلالة الغاية أو الغرض أو القصد، فمعانيها كلها مترادفة، ولكن غالبا ما يريد التدقيق في مضمون ما يعبر عنه من مفاهيم، و لكن تأبى كل كلمة على الإنسان أن يجمد على استعمالها هي فقط دون مرادفاتها الأخريات في هذا الموضوع.

وإذا ما حددنا مفهوم الهدف فإننا بالتأكيد لا يمكن أن نستبعد من ذهننا معاني الألفاظ الأخرى، وهي بالتأكيد كذلك لا يمكن أن تخرج عن نطاق المفهوم المراد بها جميعا في الموضوع. فالتعبير الملخص التالي، للمعاني المقدمة : الهدف، أو الغرض، أو الغاية، أو القصد، هو ما تجمله العبارة التالية : الهدف هو: " نتيجة متوقعة في الذهن يتركز على تحقيقها الفعل الإرادي للإنسان ". (روزنتال، وآخر، 1985).

أن الهدف أو الغرض من مميزاته أنه ينشط وينظم ويرشد الفعل الإنساني لبلوغ الغاية، وهذه الغاية، قد نصل إلى نتائجها فورا، أو قريبا، أو بعد زمن، أو مباشرة، أو بصورة غير مباشرة، وقد يكون عاما أو نوعيا، وهذه الغاية تتحكم فيها القوانين والعوامل الموضوعية اثناء السلوك أو الاجراء مثل أهداف الدوافع الفيزيولوجية

والبيولوجية الفطرية، كما أنها تتحكم فيها العوامل الذاتية كالإدارة والخبرة والذكاء.... وغير ذلك.

وكذلك أن الهدف يشير إلى أن هناك نهاية للمطاف يمكن الوصول إليها بواسطة سلوك غريزي أو متعلم، أي أن هناك نتيجة حاسمة بالنسبة للفعل السلوكي الحركي أو الذهني أو السعي بمختلف الانشطة التي كانت حيوية قبل الوصول إلى تلك الغاية.

وأما في المجال التربوي كثيرا ما نجد بعض المربين يتعصبون لاستعمال مفهوم أو مصطلح دون آخر، ويؤكدون بحزم على معنى دون آخر للمترادفات بصفة قهرية، أو تعسفية، وتبقى المسألة تربويا أو علميا قائمة في دائرة النقاش البيزنطي للكلمة، أو في دائرة النزاع "الدوغماتي " أو القطعية والجمود الذهني : "dogmatisme" للمفهوم، وينصرف ذهنهم عن كل ليونة وتكييف للفهم أو التجاوز، لصرف الاهتمام بما هو أهم من المفهوم أو المصطلح ذاته، وهو تأثيره ونتائجه، وفائدته الملموسة التي تحقق تطورا وتغيرا مفيدا في المجال التربوي، أو البحث العلمي عموما.

وبالرغم من تداخل المفاهيم التربوية المذكورة، إلا أن (أحمد عزت راجح) حاول أن يميز بينها من وجهة نظر علم النفس، وقال : " الهدف goal أو الغاية Aim : هو ما يشبع الدافع وإليه يتجه السلوك، ويكون في العادة شيئا خارجيا" (أي عن ذات الشخص).

كما أنه فرق بين معنى الهدف والغرض بقوله : " الغرض Purpose فهو ما يتصوره الفرد في ذهنه من غايات يقصد إلى بلوغها أو يعزم على تجنبها ".

كما أنه قد حدد الغاية بقوله : " الغاية من خصائص سلوك الإنسان والحيوان، (وعملية التربية الهادفة سلوك) إنه نشاط يهدف إلى غاية هي إرضاء دوافع، أي خفض ما يعانيه من توتر وضيق يثيره نشاط الدافع.

ومن الخصائص التي تميز سلوك الكائنات الحية عن حركة الجمادات، وهي التي تجعل سلوك هذه الكائنات تتسم بالمرونة والتغير والتنوع والقابلية للتكيف وفق

الظروف المتغيرة، وليس من الضروري (في بعض الحالات المرضية أو غير العادية للكائن الحي) - أن تكون الغاية من السلوك شعورية، أي قد لا تكون واضحة ماثلة في ذهن الفرد أثناء قيامه بالسلوك.

فالتفسير للغاية هذا نابع من المدرسة الغرضية purposive Schools : التي ترى أن الغايات والاغراض تقوم بدور هام في تحديد سلوك الكائن الحي، وتوجيهه، فكل سلوك يصدر عن الانسان أو الحيوان يهدف إلى غاية، ويتجه إلى تحقيق غرض حتى إن لم يكن ذلك المتصرف شاعرا بهذا الغرض كالأفعال الغريزية واللاشعورية والمرضية.

ومن الصعب جدا فهم الهدف هكذا لوحده فهو مرتبط بعدة ارتباطات، إما ان يكون مرتبطا بتعريف التربية، أو بالقيم، أو مرتبطا بالمنهاج، أو بالتقويم، أو بالسلوك الفردي، أو الجماعي..... وما إلى ذلك من نتائج يرمي الفعل الارادي والسلوك الانساني إلى تحقيقه.

كما أنه لا يمكن تعريف التربية دون أن نربطها بالهدف، إن التربية عمل وفعل إرادي ومقصود في غالب الاحيان ما لم يكن ذلك الفعل فطريا كنمو المظاهر الوراثية ونمو الجسم بالطبيعة وفعل الغدد.... فالهدف التربوي هو نتيجة يمكن أن يتحقق بواسطة السلوك والعمل التعليمي الذي دعت الحاجة الطبيعية إليه، كحاجة حب النفس للمعرفة والاطلاع التي يحركها العقل بنشاطه الطبيعي. (راجح، 1968).

أذن فالهدف هو غاية يسعى الفرد الى تحقيقها، فكل انسان له رغبات واماني، واحلام يتمنى ان تتحقق، فكلما كانت الرغبة قوية كلما كان الدافع قويا لبذل الجهد في تحقيق هدف معين.

واذا لم يتحقق ذلك فتصبح الرغبة او الامنية مجرد خيال، لذا فالأهداف ترتبط بجوانب شخصية الفرد، وتتغير وتتطور تبعا لتغير مراحل حياته المختلفة، وهو طفل صغير تختلف عن اهدافه، وهو في سن البلوغ، والنضج فكلما اتسعت مدركات الفرد

وثقافته وتجاربه في الحياة كلما ادى ذلك الى تغير في اهدافه ومقاصده، ومن ثم فالأهداف تختلف على مستوى الاشخاص من فرد لأخر، تبعا لاختلاف المستوى الثقافي والمستوى الاجتماعي والمستوى المادي.

لقد ورد العديد من التعاريف للأهداف السلوكية من قبل المعنيين بالتربية، ونذكر منها :-

- عرفها (ميجر، Mager) : بأن الهدف السلوكي أنه " مقصد يعبر عنه بعبارة تصف تغيراً مقترحاً نريد أن نحدثه في التلميذ، وهو عبارة تصف ما سيكون عليه المتعلم عندما ينهي بنجاح خبرة تعليمية، كما أنه وصف لنمط من السلوك أو الأداء يؤمل أن يكون المتعلم قادراً على إظهاره ". (ميجر، 1967).

- وعرفها (Bloom, 1974) بأنها " جمل أو عبارات مقيدة تصف القدرات التي تحققها عملية التعليم والتي تكون في العادة، أما قدرات أدرا كية فكرية أو شعورية قيمه أو مهارات حركية يتخرج بها الطلبة على شكل أو بصيغة سلوك محسوس، يمكن ملاحظته وعده وقياسه ". (Bloom, 1974).

- وعرف (الدمرداش) الهدف السلوكي بأنه " تلك الصياغة التي تعبر بدقة ووضوح عن التغيّر المرجو إحداثه لدى التلميذ من خلال مروره بخبرة تعليمية معينة ". (الدمرداش، 1974).

- عرف (تايلور) بأنها " أنواع التغيرات في السلوك الذي تسعى مؤسسة تربوية كالمدرسة إلى إحداثها في سلوك التلاميذ ". (تايلور، 1982).

- أما (عميرة) فيُعرف الهدف السلوكي بأنه " عبارة تصف التغير المرغوب فيه في مستوى خبرة أو سلوك الفرد عندما يكمل خبرة تربوية معينة بنجاح، بحيث يكون هذا التغير قابلاً للملاحظة والقياس ". (عميرة، 1991).

- **أهمية الأهداف السلوكية :**

يحاول الطلبة دائماً أن يتعرفوا على المبررات التي من أجلها يدرسون موضوعاً ما، وكثيراً ما يتشككون في جدوى أو قيمة ما يدرسونه أو بعضه على الأقل، كما أنهم كثيراً ما يتساءلون عن أسباب دراستهم لموضوع ما وأهميته، وذلك يعني أنهم في حاجة إلى معرفة أهداف التدريس، ومن خلال ذلك يمكن أن يعرفوا أهمية دراستهم للموضوع، وهذا الأمر يتوقف بطبيعة الحال على مدى كفاءة المعلم في تحديد أهداف الدروس وصياغتها، ومدى اقتناعه بأهمية عرض أهداف الدرس على تلاميذه منذ البداية.

ويرى بعض المدرسين (المعلمين)، أن هذا الأمر ليس مهماً، ومرجع ذلك هو أنهم يعتقدون أن التلاميذ لا يهمهم سوى أن يردد المعلم على مسامعهم محتويات الكتاب المدرسي أو أن يشرح لهم الغامض منها أو ما إلى ذلك، ولكن الحقيقة هي أن التلاميذ يحتاجون دائماً إلى معرفة المبرر أو المبررات التي تجعل من دراستهم لموضوع ما أمراً هاماً، ومن هنا ندرك تماماً أن المدرس (المعلم) عندما يخطط لدرسه يكون في أمس الحاجة إلى رصد الأهداف السلوكية أو التعليمية حتى يعطي مبرراً لما يقوم بتدريسه لتلاميذه.

أن الاتجاهات الحديثة تنادي بضرورة الاهتمام ببناء المنهاج وتصميمه وبنيته وعناصره الأساسية ومحتواه، ومعظم هذه الاتجاهات الحديثة يركز على مفهوم جديد لدور المعلم يقوم على تنظيم تعلم التلاميذ، وليس على التلقين، وإذا أراد المعلم أن يقوم بهذا الدور على نحو فعال، فإن عليه أن يكتسب القدرات اللازمة لتمكينه من أداء المهمات الأساسية التالية :

أ. تحديد الأهداف الأدائية (السلوكية) للتعليم الصفي على شكل نتاجات تعلمية.

ب. التأكد من استعداد التلاميذ للتعلم.

ج. استثارة الدافعية لدى التلاميذ أو حفزهم للتعلم.

د. الاستخدام الجيد للأسئلة في التعليم الصفي.

هـ. التقويم باعتباره جزءا لا يتجزأ من عملية التعلم يرافقها في جميع خطواتها.

وهذه المهمات الأساسية الخمس تتداخل بحيث ترتبط الواحدة منها بالأخرى وتتفاعل معها، وباستطاعة المعلم، من خبرته الشخصية أن يضرب أمثلة توضح التلاحم بين هذه المهمات الأساسية.

وأن الأهداف السلوكية من أهم عناصر المنهج (الأهداف، المحتوى، أساليب وطرق التدريس، التقويم)، فهي التي تجسد تحقيق المستوى المنشود، وتنقله إلى التلميذ، بقصد تحقيق قدر ممكن من التوازن بين الفرد والبيئة بما يحقق نموه، وبما يحقق حصوله على متطلبات ومقومات الحياة داخل مجتمعه.

وأكد الأدب التربوي في مجال الأهداف السلوكية على أهمية تحديد الأهداف في العملية التعليمية، وعلى دورها البارز بالتخطيط للتدريس، وتنفيذه داخل حجرة الدراسة وذلك لأن " أي عملية تعليمية تكتسب المزيد من الدلالة والفاعلية إذا هي خططت، ونفذت في ضوء تفهم واضح للعوائد أو النتاجات التعليمية التي يتوقع من التلاميذ أن يحققوها". (نشواتي، 1996).

أن الأهداف السلوكية لها اهتمام بالغ من قبل المربين والمتخصصين بالمناهج وطرق التدريس والتقويم مثل : (تايلور Taylor، ميجر Mager، جرونلند Gronand، وغيرهم)، حيث يشير (تايلور) إلى أهمية الأهداف السلوكية بقوله " إذا كان علينا أن نخطط برنامجاً تربوياً وأن نبذل جهوداً لتحسينه باستمرار، فإنه من الضروري للغاية أن يكون لدينا بعض الإدراك للأهداف التي نريد أن نصل إليها، بحيث تصبح الأهداف بمثابة المعايير التي في ضوئها تختار المواد وتنظم محتوياتها، وتعد أساليب التدريب، والاختبارات، والامتحانات، وغيرها من أساليب التقويم ". (تايلور، 1982).

أن التحديد السلوكي للأهداف يحقق الإسهامات كبيرة للعملية التعليمية ومنها :

1. يوفر للمعلم الأسس لتوجيه تدريسه وتوضح للآخرين ما يهدف إلى تحقيقه.

2. يوفر أساساً سليماً يساعد المعلم على إنتقاء المحتوى التعليمي، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية المناسبة.

3. يوفر أساساً سليماً لإعداد الاختبارات والأدوات المناسبة لتقويم تحصيل الطلبة. (جرونلند، 1984).

ونذكر أهمية الأهداف السلوكية ما يلي :

1. تساعد الأهداف السلوكية المعلم على تحليل العملية التعليمية وتزيد من تماسكها.

2. تعمل الأهداف السلوكية كدليل أو مرشد لتحقيق الأهداف العامة للمنهج، وأهداف التربية بشكل عام.

3. تساعد الأهداف السلوكية المعلم على اختيار المحتوى، وتنظيمه.

4. تساعد الأهداف السلوكية على تحديد المتطلبات السابقة، للتمكن من موضوعاً ما.

5. تساعد الأهداف السلوكية على توجيه الطلاب.

6. تساعد الأهداف السلوكية على التقويم.

7. تجبر الأهداف السلوكية المدرس على الاهتمام بالمهارات، والمفاهيم التي ركز عليها أثناء الدرس.

8. تؤكد الأهداف السلوكية على التوافق بين الأهداف التي يحددها المدرس، والأهداف التي تحددها المدرسة.

9. تؤكد الأهداف السلوكية على تحقيق الأهداف،وعلى التتابع والاستمرارية من سنة إلى أخرى، ومن وحدة إلى أخرى.

فأهمية استخدام الأهداف السلوكية في العملية التعليمية وفي جميع المواد الدراسية، وأن تحديدها يلعب دوراً كبيراً في عملية التخطيط للتدريس، حيث يتيح

للمعلم اختيار عناصر الموقف التعليمي تحول الأهداف السلوكية دون الغموض والتشويش وتدريس مواد فارغة ومن محتوى، وطرق تدريس، وأنشطة، ووسائل تعليمية، وأساليب تقويم مناسبة. (Sistrunk and Maxon , 1992)، (الشعوان، 1990).

- خصائص الأهداف السلوكية :

من أهم خصائص الهدف السلوكي التعبير عنه في ألفاظ تميز نوع السلوك الذي ينُمى في التلميذ، ونبين أيضاً جانب الحياة الذي ينطبق عليه هذا السلوك. (تايلور، 1982)، وهناك ثلاث خصائص لابد أن تتوفر في عبارة الهدف السلوكي وهي :

- تحديد السلوك المطلوب من الطالب القيام به كدليل على تحقيق الهدف المطلوب.
- تحديد الشرط أو الظرف الذي يؤدي في ظله المتعلم هذا السلوك.
- تحديد معايير قبول الأداء، وذلك بوصف مستوى أداء المتعلم. (mager ,1962)

ونالت الأهداف التربوية أهمية كبيرة من قبل كل من (بلومBloom) و (كراثول Karathwohl) في كتابهم الشهير (نظام تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي) الذي يعد من اشهر الكتب فائدة للعاملين في مجال التربية، لاحتوائه على المستويات التي تعبر عن الأهداف المرجوة من عملية التعليم. (أبو جلاله، 1999).

وازدادت أهمية استعمال الأهداف السلوكية في السنوات الأخيرة من القرن العشرين والتي سادت كافة الحقول كالمناهج وعلم النفس والتعليم وغيرها. (حمدان، 1985).

وظهر الاهتمام بالأهداف السلوكية من قبل علماء النفس والتربية، أمثال جانيه (Gagne, 1965)، وميجر (Mager, 1984)، وجرونلند (Gronlund, 1970)، ولندفل

وبولفن (Lindvell – Bolvin, 1967)، وتايلور (Tyler, 1964) وغيرهم، إذ أكدوا ضرورة اختيار الأهداف السلوكية المناسبة ووضعها عند تخطيط التدريس وتصميمه، وذلك لأهميتها البالغة في تحسين ورفع كفاءة عمليات التدريس والتعلم والتقويم.

وقد يرى كل من ميرل وآخرون (Merrill etal.., 1979) وريغيلوث وآخرين (Reigeluth etal.. , 1978) ان نوعية التدريس وفعاليته تعتمد على مدى انسجام وملائمة أنشطة التدريس وإجراءاته للأهداف السلوكية بالدرجة الأولى عليها التي يسعى الى تحقيقها لدى الطلبة. (الزغول، 2001).

وتوضيح الأهداف وتحديدها من قبل المدرس يضمن له افضل الطرائق والأساليب التدريسية ويرشد في الحكم على مدى تحقيق أهداف الدرس. (رمضان، 1984).

أن استخدام الأهداف السلوكية تمكن الطلبة من الدراسة بصورة صحيحة واكبر فاعلية، وتزيد من تحصيلهم الدراسي، وأنها تقلل من الوقت والجهد في عملية التعلم، وعد الطالب محوراً وهدفاً للعملية التعليمية، وهذا ما يتفق مع الفلسفة الحديثة في التدريس عند استخدام هذه الأهداف. (سعد، 1983).

وكذلك نبين أهمية الأهداف السلوكية في عملية التدريس على النحو الآتي :-

1. تساعد المدرس على تنفيذ عملية التدريس والانتقال من فكرة الى فكرة أخرى وتدريس الكتاب الدراسي بشكل فاعل.
2. تساعد المدرس في اختيار وسائل وأساليب التقويم المناسبة.
3. تساعد الطالب على معرفة المطلوب منه تعلمه وتحديد أدواره.
4. تساعد الطالب على استرجاع التعلم السابق ذي العلاقة والاستفادة منه في التعلم الجديد، وهذا مما يؤدي ربط التعلم الجديد بالسابق.
5. تثير الدافعية لدى الطالب نحو التعلم.

6. تزود كل من المدرس والطالب بالتغذية الراجعة حول التعلم. (ميجر، 1967).

7. تساهم في بناء وتطوير وتعديل المناهج التعليمية، فهي تسهم في توفير المعلومات للقائمين على تخطيط وتنفيذ المناهج التدريسية.

8. تساعد في أيجاد نوع من التوازن بين مختلف مجالات الأهداف الثلاثة العقلية والانفعالية والحركية. (محمد، 1991).

- الشروط التي يجب توفرها عند صياغة الأهداف السلوكية :

يتفق العديد من التربويين على مراعاة عدد من الشروط التالية عند صياغة الأهداف السلوكية وهي أن :

1. تكون مشتقة من الأهداف العامة لفلسفة المجتمع.
2. تكون واضحة في مفهومها ومحددة بدقة.
3. تكون قابلة للقياس والملاحظة.
4. يبدأ كل هدف بفعل سلوكي يشير الى نوع السلوك أو مستوى معين من الأداء يريد ان يحققه الطالب بعد الانتهاء من دراسة موضوع معين.
5. أن تغطي جميع المستويات العقلية كالمعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.
6. تراعي حاجات الطلبة وخصائصهم النمائية.
7. تكون واقعية يمكن تحقيقها خلال الموقف أو النشاط التعليمي.
8. تعنى بسلوك الطلبة لا بسلوك المدرس.
9. يشتمل الهدف على اكثر من ناتج تعليمي واحد.
10. تكون دالة للسلوك النهائي للطالب. (اللقاني، 1982)، (بحري، 1985).

- الأهداف السلوكية بين المؤيدين والمعارضين :

من خلال دراسة الأهداف السلوكية، يمكن تلخيص آراء المؤيدين والمعارضين على النحو الآتي : -

أولاً : - مؤيدو الأهداف السلوكية : -

ان من أهم أسباب الاهتمام المتزايد بالأهداف السلوكية هي : -

1. تبين السلوك المتوقع من الطالب، حيث انها مصاغة بعبارات قابلة للقياس والملاحظة.

2. تشجع المدرسين على تطبيق واستخدام طرائق تدريسية متنوعة واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة التي تغني خبرات الطلبة التي تساعد في تحقيق هذه الأهداف.

3. تزود المدرس والطالب بالتغذية الراجعة.

4. تفيد في مجال التقويم، فالأهداف إذا كانت واضحة ومحددة، توجه المدرس الى اختيار أساليب التقويم المناسبة التي تمكنه من معرفة ما حققه من أهداف.

5. تجعل الطلبة اكثر فعالية، وتوجه جهودهم نحو التعلم، لأن معرفة الطالب السابقة لما يترتب عليه أداؤه عند الانتهاء من دراسة موضوع معين يمكنه من توجيه جهوده وشد انتباهه الى مكونات هذا الأداء. (نشواتي، 1984)، (بحري، 1985).

6. تزيد من درجة فعالية المدرسين في أثناء تدريسهم للطلبة.

7. تنمي روح المسؤولية لدى الطلبة، أذ تساعدهم على تعليم أنفسهم بأنفسهم بسبب وضوح أهداف التعليم في كل واجب تعليمي.

8. تساعد المدرسين على القيام بالتخطيط للدرس. (Mager, 1962).

9. تساعد الطالب على فهم ومعرفة الواجبات التعليمية المطلوبة، وتسهم في حثه على العمل والاهتمام بالمادة الدراسية.

10. تساعد المدرسين على تدريس محتوى الكتاب بشكل جيد.

11. تزيد من ثقة المدرس بنفسه في أثناء تقويم إدارة المدرسة والمشرفين التربويين عمله.

12. تساعد على عملية بناء المناهج وتخطيطها وتقويمها. (العاني، 1976).

ثانياً : - معارضو الأهداف السلوكية : -

يبني المعارضون لفكرة الأهداف السلوكية جملة من الاعتراضات، يمكن إجمالها بالنقاط الآتية :-

1. تتطلب في إعدادها وقت طويلا وجهدا كبيرا من المدرس.
2. تمنع المدرس والطالب من الابتكار والتجديد، حيث ان كلاهما ينصرف فقط الى تحقيقها. (بحري، 1985).
3. إن اشغال المدرس بانتظار ما سيحققه من سلوك نتيجة تعليمه للطلبة، يحدد غرضه وطريقة تدريسه.
4. قد يركز المدرس على بعض الأهداف، لسهولة صياغتها ويهمل أهداف اخرى غير مباشرة وجانبية للتعلم، قد تكون أهميتها اكثر فاعلية من الأهداف المحددة التي يمكن قياسها وملاحظتها.
5. إن الأهداف السلوكية لا تميز بين المعرفة والسلوك.
6. تعطي تدريبا محددا وليس تعليما لمواجه مواقف الحياة المتجددة.
7. تقلل من أنماط التعليم التي لا يمكن قياسها، بسبب تأكيدها السلوك الذي لا يمكن قياسه وملاحظته. (الشبلي، 2000).
8. ان المدرس يكون مسؤولا عن تحقيقها مادام يعدها.

9. ان استخدام الأهداف السلوكية يقلل من التلقائية ويحد من مرونة المدرس، في داخل الصف بحيث تقيدهم تلك الأهداف ولا تترك لهم حرية التصرف وتحد من حرية الطالب كذلك.

10. قد يحول المدرس اهتمامه الى كتابة الأهداف السلوكية وتصبح غاية في حد ذاتها.

11. تؤكد النتائج الفورية والمباشرة للتعلم على حساب النتائج ذات المدى البعيد.

12. نتيجة الزخم العرفي لا يتمكن المدرس من صياغة العدد الأكبر من الأهداف التي تتناسب مع هذا الزخم. (عودة، 1993).

وأن عرض وجهات النظر المختلفة بخصوص الأهداف السلوكية ضرورية، لان هناك من يتبناها باندفاع وحماس، وهناك من لا يعيرها اهتمام كثير.

والتعامل معها يجب ان يكون بوعي تام لخصائصها وأبعادها والاستفادة منها، فالاعتراضات التي توجه الى الأهداف السلوكية واختلاف وجهات النظر بشأنها لم يقلل من قيمة هذه الأهداف في عملية التعليم، لأنها لا تمثل في الواقع سوى وجهة نظر أصحابها، فإننا نلاحظ ان هذه الاعترافات جاءت نتيجة إعداد هذه الأهداف وتصميمها والمبالغة في استخدامها.

فالمدرس او المعلم الذي ينتقي أهدافه بشكل حسن، ويجيد صياغتها وطرق تقويمها يكون اكثر نجاحا من المدرسين الذين لا يحسنون صياغتها.

- مستويات الأهداف التعليمية :

ويقصد بمستويات الأهداف التربوية تحديد الأهداف بحسب عمومياتها وخصوصياتها وطبيعة المرحلة الدراسية ولفروع المادة الدراسية، وإعداد الكتاب المدرسي وصولاً إلى الأهداف المحددة الخاصة بالمعلم عند التدريس. (التميمي، 2009).

فالأهداف التعليمية لها مستويات مختلفة تبدا بالمستوى العام أو الواسع جدا، ثم تأخذ بعد ذلك الضيق والتخصص، فالأهداف تكون على مستوى المجتمع اذ لكل مجتمع أهدافه التي تضمن له البقاء والازدهار والتقدم :

اولاً : الأهداف التربوية العامة :

وهي عبارة عن كل ما يستطيع المتعلم أن يظهر من القدرات والمهارات والميول والرغبات والاتجاهات بعد تعلمه لوحدة تعليمية أو منهج دراسي في فترة زمنية طويلة نسبيا أقلها أسبوعان وأقصاها فصل دراسي أو سنة أكاديمية.

كما يطلق عليها احيانا (الأهداف الاستراتيجية أو البعيدة المدى) المعبرة عن السياسة التربوية العامة للدولة المبنية على فلسفتها الاجتماعية والتي تتبناها الوزارات التي تعنى بالتربية والتعليم، وبناء المواطنة الصالحة والصحيحة والعادات المحافظة وعادات التفكير السليم، ومثل هذا الهدف يتم وضعه من الدولة في مجتمعات مختلفة واوقات مختلفة وبطرق متباينة، وتتصف هذه الأهداف بالتجديد ايضاً، وانها لا تقاس أو تقوم بسهولة مثلما يليها من أهداف أخرى، وفيما يأتي بعض الامثلة :

1. ترسيخ الايمان والتمسك بالقيم الروحية والأخلاقية فكراً وممارسة.
2. اعداد جيل مؤمن بالعلم والنمو والتقدم.
3. تعزيز روح المواطنة والمحافظة على الروح الوطنية.
4. تنمية عادات العمل والمهارات الفعالة.

ثانياً : الأهداف التربوية المدرسية :

وهي من تسميتها يتبادر لنا، انها تخص المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية تعمل على تغيير السلوك للتلاميذ نحو الأحسن اذا قام المجتمع بإيجاد المدرسة لتنوب عنه في تحقيق الأهداف التربوية التي ينشدها ونبحث هذه الأهداف في تحقيق الذات، العلاقات الاجتماعية، الكفاية الاقتصادية، المسؤولية الاجتماعية، وهي تقدم على

شكل معلومات ومهارات وخبرات مختلفة للتلاميذ في المنهج المدرسي، وهي على حد اعتقادنا، بانها تتصف كأسبقيتها بالشمول وعدم التحديد وصعوبة قياسها، ومثال على ذلك :

أ. تنمية القيم الروحية والاخلاقية لدى الطلبة.

ب. تنمية التفكير العلمي واستعمال الطرق العلمية في تفسير الظواهر.

ثالثاً : الأهداف التربوية المنهجية لحقل دراسي معين في مرحلة دراسية معينة :

وهي تتضمن تحليلاً للأهداف العامة المجردة وتساعد على بناء الخطوط العريضة لموضوع ما، فعلى سبيل المثال : حددت بعض الأهداف المنهجية لتدريس مادة العلوم في المرحلة المتوسطة في العراق بما يأتي :

1. تنمية روح البحث عن المعلومات العلمية ومعانيها السليمة لدى الطلبة.
2. تنمية حب الاستطلاع والاستفسار عن جميع الاشياء، والظواهر التي تحدث حولنا لدى الطالب.
3. اكتساب مهارات علمية مختلفة.

رابعاً: الأهداف التربوية الخاصة بمادة محددة في صف معين :

وهي التي تعد أكثر تخصصا لتحولها إلى أهداف سلوكية قريبة ويعد الهدف امراً في غاية الأهمية لأنه يوضح لواضعي محتواها الأغراض المطلوب تحقيقها مع وضع هذه المادة ضمن الخطة الدراسية، ويجعل مهمة اختيار الخبرات التربوية في نطاق المادة ضمن صف معين أيسر وأكثر وضوحاً للعاملين في المناهج.

وفيما يأتي بعض الأمثلة لهذا النوع من الأهداف التي تصلح عند إكمالها لمعظم المواد التخصصية :

1. تنمية الفكر العلمي من خلال.......
2. تنمية التفوق أو التقدير العلمي.......

3. تنمية الميول العلمية.......

4. القدرة على تفسير البيانات الحياتية في موضوع (التكاثر الاحيائي)، في مجال علوم الحياة.

ان عملية قياس وتقويم مثل هذه الأهداف اصبح امراً اكثر سهولة اذ انه يمكن التثبت من تحقيقها في نهاية الفصل الدراسي أو سنة دراسية معينة لصف معين.

خامساً : الأهداف السلوكية الخاصة بكل موضوع :

وهي التي يطلق عليها (الأغراض السلوكية) تمييزاً لها عن بقية أنواع الأهداف، وكونها أهدافاً قصيرة المدى يمكن صياغتها بشكل سلوك يستطيع الطالب القيام به، وهو قابل للقياس، وهي بهذا تساعد المدرسين بان يصبح تدريسهم عملياً اكثر من ذي قبل ومحدد بدقة وتفصيل أكبر بوصفها تجسيد اجرائي يساعد مخطط المنهج على تحليل المادة العلمية بالتفصيل.

وقد عرفتها (اسكوبيديا) البحوث التربوية على ارض صياغات الغرض الذي يصف السلوك المرغوب لدى الطالب ويحدد المستوى بوساطته أو يحقق به سلوك وقد تبنى الكثير من العلماء والدارسين هذه الأهداف، ومن ابرزهم (بلوم – كراثول – هارو – ثابا – بروند – وغيرهم). (دورزة، 2007).

وتحتل الأهداف السلوكية أهمية كبيرة في عمل التدريسي اليومية، فهي الإجراءات التي يتطلب من التدريسين تنفيذ دروسهم على ضوئها فإذا كان التدريسي يعد الركن الأساسي في العملية التعليمية فان الهدف السلوكي – إعدادا وصياغة" - يعد من أهم المهارات الأساسية التي تساعده في أداء عمله بالشكل المطلوب أن التدريسي الذي يمتلك القدرة على اشتقاق وترجمة أهداف سلوكية وتحقيقها في درس من دروسه هو المعبر الحقيقي لشخصيات تلاميذه في جوانبها المختلفة ويستطيع المعلمون أن يكتشفوا هذه القدرات إذا دربوا عليها ويفضل أن يكون الطلاب على دراية بالأهداف السلوكية لأي درس قبل بداية ذلك الدرس.

مكونات الهدف السلوكي :

أدناه المكونات التي ذكرها (ميجر)، ويجب ان يتضمنها الهدف السلوكي هي :-

1. السلوك النهائي (الناتج) Outcome : - هو المردود والنتاج التعليمي الذي يتوقعه المدرس من الطالب بعد عملية التعلم، ويكون هذا السلوك قابلاً للقياس والملاحظة.

2. الشروط (الظروف) Conditions : - هي ما تسمى بالشروط الاختيارية التي سوف يؤدي في ظلها الطالب السلوك، أذ تتمثل هذه الظروف في المعلومات والأدوات المعدات أو المواد التي سوف تكون متاحة عند تنفيذ الهدف.

3. المعايير (المحكّات) Criterion : - هو القياس أو المستوى الذي يقوم في ضوء السلوك، أو هو أداء الطالب الذي قبله المدرس، ويعد دليلا على ان التعلم قد حدث. (جامل، 2000).

مما يتضح ان صياغة الأهداف السلوكية الناجحة تتشكل على النحو الآتي :-

(إن + فعل سلوكي + الطالب + محتوى السلوك المتوقع + الشروط أو الظروف + مستوى الأداء المتوقع).

ومثال على ذلك..... ان يذكر الطالب العوامل التي أدت الى تطور الزراعة في جنوب العراق. (السكران، 2002).

أن الصياغة الدقيقة للأهداف السلوكية تسهم في تحسين توجيه العملية التربوية، وتوضح للمدرس وطلابه الطريق الذي يسلكونه، ونواتج التعلم التي يسعون لتحقيقها، وأساليب ووسائل التقويم التي تدلهم إلى أي مدى كان هذا التحقيق. (عميرة، 1991).

ومما لا شك فيه أن صياغة الأهداف تتطلب محكات، أو معايير معينة، وقد ناقش عدد من المهتمين بصياغة الأهداف السلوكية معايير الأهداف الجيدة التي

يمكن من خلالها الحكم على جودة الأهداف السلوكية، حيث يمكن تحديد هذه المعايير فيما يلي :

- أن يكون الهدف محدد ودقيق، إذ أن أي غموض فيه ينجم عنه اختلاف في تفسيره وبالتالي عدم الدقة في تحقيقه وقياسه، مثال (أن يحلل التلميذ العدد 60 إلى عوامله الأولية بعد نهاية الدرس).

- أن يبدأ كل هدف بفعل سلوكي واضح مثال، (يتعرف على، يميز، يحسب، يقارن، يحلل، يرسم، يذكر، ...)

- أن يوضح الهدف سلوك التلميذ وليس سلوك المعلم، مثال (أن يعدد التلميذ........).

- أن يكون الهدف قابل للملاحظة والقياس أي يمكن ملاحظته في ذاته ونتائجه، مثال (أن يسمي التلميذ ثلاثة أنواع من الزوايا خلال دقيقة).

- أن يحتوي كل هدف على ناتج تعليمي واحد.

- أن يشير الهدف إلى السلوك النهائي، الذي يقبل كدليل وشاهد على أن المتعلم قد حقق الهدف.

- أن يتضمن الهدف تحديد الحد الأدنى للأداء.

- أن يناسب الهدف قدرات المتعلم.

أن الصياغة الجيدة للهدف السلوكي في جميع المواد الدراسية بشكل عام، وفي أي مادة بشكل خاص، يجب أن تكون على الشكل التالي :

أن + فعل سلوكي مضارع + التلميذ + محتوى من المادة + الحد الأدنى للأداء المرغوب + الشرط أو الظرف الذي يتحقق فيه الهدف.

ومثال ذلك من مادة الرياضيات : أن يذكر التلميذ الأعداد الزوجية المحصورة بين 1- 10 خلال دقيقة.

وفي هذا المثال نجد أن الفعل السلوكي (يذكر)، ثم جاء فاعل هذا الفعل وهو التلميذ، وأما المحتوى فهو (الأعداد الزوجية)، والحد الأدنى للأداء المرغوب هو (الأعداد الزوجية من 1- 10)، والظرف الذي يتحقق فيه الهدف هو (خلال دقيقة).

ويجب أن ننبه هنا إلى أنه يمكن الاستغناء عن الكلمات الزائدة (المكررة) مثل (أن، الطالب)، ولكن ليس بحذفها بل بكتابتها في بداية الأهداف السلوكية كالتالي :

يتوقع من الطالب أن :

- يُعرف العدد الزوجي بعد نهاية الدرس.
- يذكر الأعداد الزوجية المحصورة بين 50.1 خلال ثلاثة دقائق.
- يميز بين العدد الزوجي والعدد الفردي بعد نهاية شرح الدرس.

وهذه الصياغة لأهداف المنهج بشكل سلوكي تتطلب خطوات محددة هي :

1. تحليل الأهداف العامة وفقاً للتصنيف الذي اتفق عليه في الندوة.
2. تحديد أنواع السلوك المرغوب تحقيقه في المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية معينة.
3. تحديد محتوى الخبرة الذي يحقق السلوك المرغوب فيه.
4. تصاغ عبارات الأهداف السلوكية وفقاً للشروط الموضوعة.
5. تعرض الأهداف السلوكية في ندوات علمية على بعض المعنيين من مدرسين وموجهين ومتخصصين للتأكد من سلامتها وتلبيتها للحاجات.

ويجب التنبيه على الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف السلوكية والتي حددها (جرونلند) فيما يلي :

1. وصف نشاط المعلم بدلاً من ناتج التعليم وسلوك التلاميذ.
2. وصف عملية التعلم بدلاً من ناتج التعلم.

3. تحديد موضوعات التعلم بدلاً من ناتج التعلم.

4. وجود أكثر من ناتج تعليمي في عبارة الهدف. (جرونلند، 1984).

- شروط تحقيق الأهداف السلوكية :

من شروط تحقيق الأهداف السلوكية بما يلي :

1. أن تستند إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة.

2. أن يشترك في تحديدها،ويقتنع بها جميع الأطراف المعنية، من مخططين، ومنفذين،

ومقومين لها، بالإضافة إلى من يتأثر بها (المتعلمين).

3. أن تقوم على أسس نفسية سليمة.

4. أن تساير أهداف الخطة الشاملة الاقتصادية، والاجتماعية للبلاد، وترتبط بالمجتمع واحتياجاته.

5. أن تتفق مع نتائج البحث العلمي في ميدان السلوك الإنسان.

6. أن تصاغ صياغة واضحة لا تدعو إلى سوء الفهم.

7. أن تكون واضحة في بيان الإنجاز المطلوب.

8. أن تعكس التعبير في حاجات الفرد والجماعة، لتكون محققة لسعادة كل منهم.

9. أن تكون شاملة غير مقتصرة على ناحية دون أخرى نحو المتعلمين.

10. أن تكون قابلة للتجديد حتى يمكن صياغتها في سياسات وإجراءات وممارسات تعليمية ألا تكون متناقضة فيما بينها. (الحوامدة، 2008).

- معايير اشتقاق الهدف السلوكي :

أن هناك معايير يجب مراعاتها عند كتابة الهدف السلوكي ليست بعيده عن هذه المكونات وإنما ذات صلة مباشرة بها هي.

1. توجيه الهدف إلى القائم بالسلوك (الطالب، المجموعة، الصف....).
2. تحديد نوع السلوك.
3. تحديد الشروط ذات الصلة بالسلوك المستهدف من قبل التلميذ.
4. تحديد المعيار أو المحك.
5. قابلية الملاحظة والقياس.
6. أن يكون الهدف محدد بدقة.
7. أن يبدأ كل هدف بفعل سلوكي بصيغة المضارع (يناقش، يميز، يختبر.......).

ومن الأفعال الإجرائية التي يمكن استخدامها في صباغة الأهداف السلوكية :

(يعرف - يشخص – يسمى- يستنبط- يبحث – يسجل – يقارن – ينظم – يلخص – يناقش – يعمم – يكتشف- يركب – يقوم – يصمم – يقيس – يجرب – يكتب – يقرأ – يستبدل – يرسم – ينتقي – يختار – يتنبأ – يتوقع – يكون – يقترح – يلاحظ – يعبر – يحل – يميز يعبر عن – يوضح – يجد – يذكر – يتعرف – يعطي.....).

- أسباب استعمال الأهداف السلوكية :

لقد ظهر في الخمسينات من هذا القرن اهتمام كبير في صياغة واستعمال الأهداف السلوكية في بناء المناهج وتعميمها، وكذلك في التدريس والتخطيط وذلك للعديد من الأسباب أهمها :

1. تأثير نتائج الدراسات في علم النفس السلوكي.
2. قلة الاهتمام بالعمليات العليا للتفكير في المنهج التقليدي.
3. الحاجة إلى تقليل مستوى حفظ الطالب للمادة.
4. قلة الاهتمام بالجانبين الوجداني والمهاري للطالب في المنهج.

5. تزايد التأكيد على أهمية اشتراك المدرس في عملية تخطيط المنهج بما يجعله بحاجة إلى التعبير عن الأهداف التي يروم تحقيقها بطريقة تبين أنواع السلوك التي يجب أن تتبلور لدى الطالب بعد تعلمه.

6. الحاجة إلى تضمين الأهداف السلوكية في دليل المعلم لتصبح أكثر فائدة للمدرس حيث أنها توجهه نحو الأنشطة وأساليب التقويم في التدريس.

7. الحاجة إلى تعيين البؤر الهامة في المادة.

- تصنيف الأهداف السلوكية :

يتفق المربون على تصنيف الأهداف التربوية في مجالات ثلاثة كبرى هي التالية :

1. المجال المعرفي الإدراكي (العقلي) (Cognitive Domain) :
2. المجال الوجداني الانفعالي والاجتماعي (Affective Domain) :
3. المجال النفسحركي المهاري (العملي) (Psychomotor Domain) :

* في المجال المعرفي تتطور قدرة الإنسان على الإدراك والفهم والتمييز، وغير ذلك من المهارات العقلية والقدرات المعرفية.

* وفي المجال الوجداني الانفعالي تتطور الميول والاتجاهات والقيم والمشاعر التي يحسها الإنسان نحو الأشياء والأحداث والأشخاص.

* أما في المجال النفسحركي (المهاري العملي)، فتتطور قدرة الإنسان على السيطرة على حركات أعضاء جسمه المختلفة والتنسيق بينها بشكل ييسر استخدامها في تحقيق غايات مقصودة.

أن التغيرات والتطورات في المجالات المختلفة المعرفية والوجدانية والنفسحركية، تحدث بصورة متزامنة في الواقع، ولكننا نعمد إلى هذه التصنيفات تيسيراً لفهمها واستيعابها. فالطالب الذي يكتب (مجال نفسحركي عملي)، يتذكر في الوقت نفسه ما يكتب ويفكر فيه (مجال معرفي)، ويعيش كذلك لحظة انفعالية وجدانية هي التي

جعلته يستجيب لفعل الكتابة، بطريقة تعبر عن ميوله واهتماماته (مجال، وجدان، انفعالي).

والأهداف التربوية عموماً تعنى بتحديد الغايات القصوى للعملية التربوية بمجملها، وتعمل على تطوير الفرد بصورة متكاملة، جسماً وعقلاً وروحاً، وهي أخيراً أهداف سلوكية تعلمية.

والهدف السلوكي يصف بشكل محدد السلوك أو الأداء المتوقع من المتعلم كنتاج للخبرات والنشاطات التي يخططها المعلم للوحدة الدراسية أو للدرس الواحد، والهدف السلوكي جيد الصياغة والتحديد يحتوي على عبارة سلوكية تحدد نوع السلوك المنتظر وطبيعته وظروفه ومستواه بشكل قابل للملاحظة والقياس.

أن الهدف السلوكي الواحد يمكن أن يرجع إلى مجالين اثنين، وربما إلى المجالات الثلاثة، لأنه يتطلب التعلم في هذه المجالات.

ان تصنيف الأهداف السلوكية واستخدامها له فوائد عديدة منها :-

1. مساعدة المدرس على تحديد ظروف التعلم المناسب التي يجب على الطالب تعلمها، فمثلا ظروف تعلم تكوين المفاهيم تختلف عن ظروف تعلم حل المشكلات أو التفكير الناقد أو الابتكاري، وهذا يؤدي الى مسؤولية المدرس اكبر من مجرد وصف العمل التربوي أو يعني صياغة الأهداف في عبارات سلوكية لتمتد لتشمل تصنيف هذه الأهداف الى الفئات السلوكية التي تنتمي اليها. (محمد، 1991).

2. تساعد على تحسين عملية تقويم البرامج والنتاجات التعليمية.

3. تساعد على زيادة الخبرات لدى المختصين بعملية تعلم الكبار والصغار على حد سواء، إذ إنها تعرفهم المصادر المهمة لمحتوى ما، موجود في برامج التعليم والتخطيط والأساليب. (حلمي، 1985).

4. تؤكد شمولية أهداف المنهج، إذ إنها تشمل جميع أبعاد السلوك الانساني، (الذهني، الوجداني، المهاري).

5. تهتم بجميع جوانب السلوك الانساني، وعدم التأكيد على جانب معين، لأنه لا يجوز ان تقتصر على جانب واحد فقط.

6. تؤكد على ان أساليب التقويم تقيس المستويات المختلفة للأهداف، فإذا كان الهدف التعليمي من مستوى التذكر مثلا وجب ان يقوم بسؤال من المستوى نفسه، وهذا يؤدي الى تحسين نوعية أسئلة المدرس. (حميدة، 1987).

ويمكن تحديد المجالات الثلاثة المتقدمة وتوضيح مستوياتها المختلفة على النحو التالي : -

أولاً : المجال المعرفي (الذهني) Cognitive Domain :

وهو المجال التي تسعى فيه الأهداف الى تزويد الطالب بالمعارف والخبرات والمعلومات الإعلامية بالإضافة الى تطوير قدراتهم العقلية، وقد صنف (بلوم - Bloom, 1956) أهداف هذا المجال على ستة مستويات وهي (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، ووضعت هذه المستويات متدرجة من السهل الى الصعب ومن البسيط الى المركب، وفيما يلي عرض موجز لكل مستوى من المستويات الستة : -

أ. مستوى المعرفة والتذكر (knowledge) :

يشير هذا المستوى إلى تذكر الحقائق والمعلومات والأفكار والنظريات التي سبق تعلمها، دون أن يعني ذلك، بالضرورة، فهمها أو القدرة على استخدامها أو تفسيرها. وتمثل المعرفة بهذا المستوى أدنى مستويات الأهداف في هذا المجال (مجرد التذكر)، ولكنها ضرورية لكل المستويات الأعلى، مثل :

- يميز الفولتميتر من بين أجهزة تعرض عليه.

- يعدد أقسام المجهر.

- يذكر الأبيات الثلاثة الأولى من قصيدة..........

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية في مستوى التذكر المعرفي :

- يعرف، يميز، يحدد، يتعرف، يذكر، يعدِّد.

ب. مستوى الاستيعاب والفهم (Comprehension) :

يشير هذا المستوى إلى القدرة على فهم المادة أو الموضوع أو الأفكار، دون أن يعني ذلك بالضرورة قدرته على ربطها بغيرها. ويشكل درجة أرقى من مجرد تذكر المعرفة مثل:

- يشرح معنى الجاذبية بكلماته الخاصة.

- يستخرج الفكرة الرئيسة في نص معين.

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية في مستوى الاستيعاب :

- يبين الفروق، يوازن، يقارن، يوضح، يبين أوجه الشبه، يفسر، يحول، يكتب بلغته الخاصة، يشرح، يستخرج الفكرة الرئيسة.

ج. مستوى التطبيق (Application) :

ويعني هذا أن المتعلم يمكنه استعمال المادة المتعلمة سواء أكانت مفهوماً أم مبدأ أم قاعدة أم مهارة في مواقف وأوضاع جديدة مثل :

- يمثل بالرسم العلاقة بين عدد السكان والمساحة.

- يطبق قاعدة إيجاد مساحة المثلث في حساب مساحة قطعة أرض مثلثة الشكل.

- يشكل الأسماء المجرورة في فقرة محددة، بعد درس حروف الجر.

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية في مستوى التطبيق :

يطبق، يمثل بالرسم، يختار، يعمم، يصنف، يستعمل، يربط النتائج بمسبباتها، يشكل.

د. مستوى التحليل (Analysis) :

ويشير هذا المستوى المعرفي إلى قدرة المتعلم على تقسيم المادة المتعلمة إلى عناصرها المكونة لها مثل :

- تصنيف المواد التي تعطى له إلى مغناطيسية وغير مغناطيسية.

- يميز بين الفولتميتر والأميتر (Ammeter / Voltmeter) من حيث الشكل والوظائف.

- يبين أنواع الخبر بعد درس المبتدأ والخبر.

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية في مستوى التحليل :

- يحلل، يميز، يقارن، يستدل، يصنف، يستخلص، يفرق، يفحص، يختبر، يبين.

هـ. مستوى التركيب أو البناء (Synthesis) :

ويشير إلى قدرة المتعلم على تجميع أجزاء أو عناصر شيء ما عقلياً بصورة جديدة، كتجميع الأفكار وتركيب الجمل في كل متكامل ذي معنى مثل :

- يكتب فقرة تصف شعوره وأحاسيسه حول موضوع معين.

- يركب جملاً من كلمات وعبارات تعطى له.

- يصمم جهازاً لقياس كمية الأمطار.

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية في مستوى التركيب :

- يكتب فقرة أو مقالاً، يصمم جهازاً، يركب جملاً، يرتب الأجزاء، يقص حكاية، يشتق، يضع تنظيماً، يخطط.

و. التقويم وإصدار الأحكام (Evaluation) :

ويشير إلى قدرة المتعلم على تقدير قيمة الأشياء والمواقف والعبارات، وإصدار أحكام قيمية عليها مثل :

- يتبنى بعض المثل أو القيم ويدافع عنها.

- يدافع عن عدم التدخين.

- يبين قيمة اختراع علمي.

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية في مستوى التقويم :- يحكم على أمر، يدافع عن، يناقش الخصائص، يقوِّم، يقرر، يعدد، يصادق على، يثمِّن، يرتب حسب القيمة، والشكل الاتي، يبن تصنيف بلوم الأصلي (1956).



بلوم الأصلي (1956)

وفي تصميم بلوم الأصلي (1956)، تم ترتيب الفئات من بسيطة إلى معقدة، ومن الملموسة إلى المجردة. غالبا ما يشار إلى التصنيف على أنه تسلق تدريجي إلى مستوى

أعلى من التفكير مع أعلى مستوى هو (التقييم) يتعامل المستوى الأساسي أو الأدنى في التصنيف مع اكتساب المعرفة البسيطة.

وان هذا المستوى، يقوم الأشخاص ببساطة بحفظ المعلومات واستعادتها وسردها وتكرارها. ينمو التعقيد المعرفي على كل المستويات، حتى يصل الى أعلى المستويات، والتي يكون فيها الطالب قادرين على بناء هيكل عقلي من عناصر متنوعة ويكونون التشكيل الكل، وكذلك إصدار أحكام حول قيمةً قادرين على تجميع الأجزاء مع الأفكار.

ويمكن القول بان المستويات المختلفة للإدراك البشري حد نظام تصنيف والتمييز بينهما مثل، التفكير والتعلم والفهم، واستخدم المعلمين (هرم بلوم) لتوجيه عملية تطوير التقييمات لمعرفة مدى الفائدة والتعلم التي أحرزه واكتسبه الطالب، وكذلك لتوجيه المناهج الدراسية من وحدات ودروس ومشاريع وأنشطة، وكذلك توجيه الأساليب التعليمية، مثل استراتيجيات طرح الأسئلة .

ومن اهم مبررات استخدام نموذج بلوم في العملية التعليمية لأنه النموذج الأبسط والأكثر فعالية لكل من عمليتي شرح وتطبيق الأهداف التعليمية، وطرق التعليم والتدريب، ومقاييس النتائج التعليمية.

وان تصنيف بلوم يقدم هيكلاً ممتازا للتخطيط والتصميم ولتقييم فعالية كل من التدريب والتعليم يخدم التصنيف كقائمة تدقيق تمكنك من ضمان التخطيط السليم لتقديم التطوير الضروري للتلاميذ والمتدربين والمتعلمين، ويخدم كقالب يمكنك من تقييم مدى صحة التدريب وتغطيته لأي تعليم مطلوب إن كان مقرراً أو منهاجا أو برنامجاً تدريبياً لمنظمة كبيرة. (Anderson, L. W , 2001).

وتصنيف بلوم ساعد الباحثين والمدرسين على فهم الطرق الأساسية التي تكسب بها المعارف والمهارات، وتجنب الجهود المكررة أو الزائدة عن الحاجة في تطوير اختبارات

لقياس نفس الأهداف التعليمية متعددة، وتكمن اهمية تصنيف بلوم للأهداف المعرفية للمعلم في العديد من النقاط نذكر منها :

1. انه يعتبر تصنيف (بلوم) لازماً، لأنه يدعم المعلمين (المدرسين) في تحديد أهداف التعليم المستقبلية لتنفيذ ووضع خطط.
2. يوفر إطار عمل تصنيف (بلوم) للمدرسين (المعلمين)، بتقييم التعليم على أساس دائم، وتحفيز الطالب على التفكير في تطورهم.
3. انه في عمق إطار عمل تصنيف (بلوم)، توجد القدرة على وضع أهداف تعليمية يمكن

تحقيقها ويفهمها كل من المعلمون والطالب، وعمل خطة محددة لتحقيقها.

4. من خلال عمل تصنيف (بلوم)، يتم تحفيز المعلمين على وضع أهداف التعلم من منظور سلوكي يمكنهم مشاهدة ما يمكن للطالب القيام به كنتيجة مباشرة للتعليمات التي أخذها في كل مستوى، بدون الاحتياج إلى تعميمات على مستوى الفصل.
5. من خلال تصنيف (بلوم)، يمكن للمعلمين وضع أهداف منظمة، وفعالة وعمل خطط للدروس مع المحتوى الملائم والتعليمات لقيادة الطالب إلى قمة هرم التعلم.
6. يمكن للمدرسين / المعلمين أيضا، وضع أدوات واستراتيجيات للتقييم من خلالها يمكن ضمان تنفيذ كل فئة على حدة، وأن يكون كل جزء من مادة الدورة التدريبية ملائم مع أهداف المستوى، سواء كانت المعرفة الرئيسية في بداية الدورة على سبيل المثال، تذكر واستحضار الأساسيات والمفاهيم المختلفة. (Armstrong, P. 2010).

أما تصنيف بلوم المعدل 2001، فالعالم أي عالم اليوم يختلف عن العالم الذي انعكس في تصنيف بلوم سنة 1956.

وبالرغم من هذه الحقيقة، تعلم المدرسون (المعلمون) قدرا كبيرا حول كيفية تعلم الطلبة (التلاميذ)، وممارسة المدرسين التدريس وادركوا الآن ان كلا من التدريس والتعلم لا يقتصر على التفكير فقط. فهما يشملان مشاعر ومعتقدات الطالب والمدرسين وكذلك البيئة الاجتماعية والثقافية للفصل الدراسي .

وفي التسعينيات تمت مراجعة تصنيف بلوم من قبل لورين أندرسون، وهي طالبة سابقة لدى بلوم، وديفيد كراثوول، أحد شركاء بلوم الأصليين في تصنيف بلوم، كان أملهم في التحديثات هو إضافة أهمية لطالب القرن الواحد والعشرين والمعلمين، وتبدو التنقيحات التي أجروها طفيفة إلى حد ما، ومع ذلك لديهم أهمية كبيرة التأثير على كيفية استخدام المعلمين للتصنيف.

ونشر لورين اندرسون وزملاءه في عام (2001) اصدارا محدثا من تصنيف بلوم يراعي نطاقا واسعا من العوامل التي توثر على عمليتي التعليم والتعلم، وحاولوا في هذا الإصدار الرجوع للتصنيف تصحيح بعض الأخطاء التي وردت في التصنيف الأصلي، فخلاف اصدار بلوم 1956، يتميز التصنيف الجديد بين " معرفة الماهية" اي محتوى التفكير، و"معرفة الكيفية " اي الإجراءات المستخدمة في حل المشكلات.

ويمثل بعد المعرفة " معرفة الماهية " ويضم اربع فئات : حقيقة ومفهومية واجرائية ووراء معرفية. وتتضمن المعرفة الحقيقية اجزاء منفصلة من المعلومات، مثل : تعريفات المفردات ومعلومات حول تفاصيل خاصة.

وتحتوي المعرفة المفهومية على انظمة المعلومات، مثل التصنيفات والفئات. وتتضمن المعرفة الإجرائية الخوارزميات أو المناهج التجريبية او قواعد التقريب، الأساليب والوسائل، وكذلك معلومات حول وقت استخدام هذه الإجراءات. (Clark, D. 2010).

وتشير معرفة ما وراء المعرفي الى معرفة متعلقة بعمليات التفكير، ومعلومات حول كيفية التحكم في هذه العمليات بفاعلية، ويحتوي بعد العملية المعرفية لتصنيف

بلوم المعدل على ست مهارات مثل الإصدار الأصلي 1956، وتتدرج من الأبسط الى الأكثر تعقيدا، كما هو مبين بالشكل التالي :



تصنيف بلوم المعدل

ثانيا : المجال الانفعالي (الوجداني) Cognitive Domain :

هو المجال تتناول فيه الأهداف التربوية التغيرات الداخلية التي تطرأ على مشاعر المتعلم وميوله، وتؤدي إلى تبنيه المواقف والاتجاهات والمبادئ والمعايير والقيم التي توجه سلوكه وتصرفاته.

ان هذا المجال يتكون من خمسة مستويات مرتبة ترتيبا هرميا، التي حددها كل من:

(Masia, Krathwohl, Bloom, 1964)، وهذه المستويات هي :-

1. مستوى الاستقبال (Receiving) : - يمثل هذا المستوى أدنى مستويات المجال الانفعال (الوجداني) ويشير الى رغبة الطالب لاستقبال مثيرات معينة من بين عدد من المثيرات التي يسمعها وينتبه اليها.

(يستمتع، يرغب في، يصغي، يبدي اهتماماً بسيطاً، يستقبل، يسأل).

2. مستوى الاستجابة (Responding) : - تسعى الأهداف في هذا المستوى الى إثارة استعداد الطالب للاستجابة وممارسة القيمة.

(يتطوع بالعمل، يصفق استحساناً، يبدي اهتماماً، يوافق على، يبادر، يساعد، يتعاون، يساعد على).

3. مستوى التقييم (Valuing) : - ويهتم هذا المستوى بالقيمة التي يعطيها الطالب لشيء ما، أو سلوك محدد، ويتميز هذا المستوى بفعالية الطالب أو إيجابية في إطار قد يتعدى المطلوب منه في الدرس.

(يقارن، ينظم، يناقش، يوازن الأبدال، يحدد موقفاً، يختار، يصدر أحكاماً).

4. مستوى التنظيم (Organization) :- ويشير هذا المستوى الى الجمع بين اكثر من قيمة والى حل الخلافات والتناقضات بينها، والبدء في بناء نظام ثابت ودقيق للقيم يعد للاستخدام. (يدعم، يزيد مساهمته، يحتج، يبرر، يشارك في).

5. مستوى التميز أو تكوين القيمة (Characterization on by Value) :- ويمثل هذا المستوى أعلى مستويات المجال الانفعالي (الوجداني) وأكثرها تعقيدا، ويظهر للطالب في هذا المستوى فلسفة ثابتة وتصبح له شخصيته المتميزة عن غيره من الأفراد، ويكون هناك توافق بين قيمه وسلوكه.

(يقدِّر، يراجع، يتجنب، يعبر قولاً وفعلاً، يتابع، يؤمن، يمارس، يلتزم، يقرر).

وإن اكتساب الميول والاتجاهات والقيم يحدث بطريقة تراكمية نامية، وكلما تقدم الإنسان في تعلمها من المستوى الأدنى (الاستقبال ثم الاستجابة والاختيار)، إلى

المستويات العليا (لتمثل والالتزام والتضحية)، ازداد الانتماء للعمل أو القيمة عمقاً وقوة.

- تحقيق الأهداف التربوية في المجال الوجداني وتقويمها :

يعد صوغ الأهداف السلوكية التعلمية في المجال الوجداني أصعب من صوغها في المجال المعرفي العقلي والمجال النفسحركي، كما إن بلوغ هذه الأهداف، وبخاصة المستويات العليا منها، يحتاج إلى وقت أطول بكثير جداً من الأهداف المعرفية والأهداف النفسحركية.

والأهداف الوجدانية لا يمكن تقويمها كذلك إلا من خلال ما يصدر عن المرء من أفعال وأقوال في المواقف المختلفة.

أن المجالات المختلفة للأهداف التربوية والتعلمية تتكامل فيما بينها سلوكياً، ويؤثر كل مجال منها في المجالات الأخرى ويتأثر بها، فليس هناك سلوك يمكن وصفه بأنه وجداني صرف أو معرفي صرف أو نفسحركي صرف، لأن الميل والعاطفة يتطلبان المعرفة، ويجري التعبير عن كليهما من خلال السلوك الملاحظ.

ثالثاً : المجال المهاري (الحركي). Psychomotor Domain) :

أن المهارات النفسحركية حركات أدائية راقية يتطلب تعلمها وقتاً وجهداً منظماً، كما يتطلب أداؤها تنسيقاً وتآزراً دقيقاً بين أعضاء الجسم والجهاز العضلي وعقل الإنسان وجهازه العصبي.

وتختلف المهارات النفسحركية عن المهارات الحسحركية من حيث، أن المهارات الحسحركية تشير إلى أنواع السلوك الحركي الموجه نحو المثيرات البيئية الخارجية التي تستثير أعضاء الجسم عن طريق الحواس فقط، كمد اليدين أو حركة الجسم ابتعاداً عما يخيف المرء، وهي مهارات يتقن المتعلم معظمها قبل التحاقه بالمدرسة.

أما المهارات النفسحركية فهي المهارات المركبة والراقية التي توليها المؤسسات التربوية المهنية وغير المهنية عناية فائقة لما لها من أهمية للفرد والمجتمع في مجالات التطور والتعلم والإنتاج والإبداع.

ومن الأمثلة عليها مهارات القراءة والكتابة والإلقاء والعزف والرقص واستخدام الآلات الدقيقة والطباعة على الآلة الكاتبة واستعمال الحاسوب وقيادة السيارات.

ومن مستويات الأهداف وأنواعها في المجال النفسحركي هي :

أ. الأهداف التي تتصل بالحركات الجسمية الكبرى (Gross Body Movements).

وتشمل الحركات التي يتطلب أداؤها التنسيق بين أعضاء الحس المختلفة، كما يتطلب القوة والسرعة والدقة مثل:

- قذف الكرة بأسلوب وطريقة محددة بالقدم أو باليد، على الأرض أو في الهواء.

- الجري بسرعة معينة.

- القفز بأنواعه.

* أمثلة على أهداف سلوكية في المجال النفسحركي من مستوى حركات الجسم الكبرى :

- يتسلق الحاجز بطريقة صحيحة وفي مدة لا تزيد على دقيقة واحدة.

- يقذف كرة حديدية زنة كلغ واحد مسافة 15 مترا.

- يقطع مسافة 100 متر جريا خلال 20 ثانية.

- يقطع مسافة 50 مترا سباحة على الظهر في دقيقة واحدة.

ب. الأهداف تتصل بالمهارات دقيقة التناسق (Finely Coordinated Movements).

يشير هذا المستوى إلى الحركات الجسمية التي تتطلب مستوى أرقى وأدق من التنسيق والتآزر بين أعضاء الجسم المختلفة لأداء مهارة معينة، ويتطلب التدرب الجيد.

ومن أمثلة المهارات التي تدور حولها أهداف هذا المستوى :

الكتابة (تتطلب التنسيق بين حركات كل من اليد والأصابع والعين والجسم).

القراءة الجهرية (تتطلب التنسيق بين حركات كل من العينين واللسان والشفتين والأوتار الصوتية في الحنجرة).

الضرب على الآلة الكاتبة، (وتتطلب كل ما تتطلبه مهارة القراءة الصامتة والكتابة).

قيادة السيارة أو استعمال الحاسوب أو أي جهاز مركب آخر (وتتطلب التنسيق بين الكثير من أعضاء الجسم وحواسه).

* أمثلة على أهداف سلوكية من هذا النمط والمستوى :

- يكتب (كلمة، جملة) بطريقة صحيحة ويسر وبخط واضح.

- يرسم خريطة بدقة وإتقان.

- يستخدم آلة الخياطة اليدوية.

- يركب جرساً كهربائياً.

- يعزف على القيثارة.

ج. الأهداف تتصل بمهارات التواصل غير اللفظي (Non-Verbal Communication).

تضم هذه الفئة جميع مهارات نقل الأفكار والمعلومات دون اللجوء إلى الكلام والأصوات، من خلال الحركات الجسمية الإيمائية، باستخدام الجسم كله أو الرأس أو اليدين أو تعابير الوجه (Body Language).

ومن أمثلة الأهداف السلوكية من هذا المستوى :

- يعبر عن مفهوم العزلة والوحدة حركياً.

- يؤدي دوراً يمثل فيه الإعياء والإرهاق أو الغضب، أو الحزن...... إلخ دون استخدام الكلمات.

- يعبر عن الاستحسان (الاستهجان، الخوف، القلق... إلخ) من خلال تعابير الوجه وحركة اليدين.

د. الأهداف تتصل بالسلوك أو التواصل اللفظي (Speech Behavior \Verbal Communication).

وتشتمل هذه الفئة على التواصل بالألفاظ للتعبير عن الأفكار والمشاعر والآراء والمواقف. ويستخدم هذا النمط في القراءة المعبرة والتمثيل الدرامي والتحدث بلغة أجنبية، وإلقاء الخطب والقصائد، واستظهار المحفوظات، والطلاقة في الكلام... إلخ.

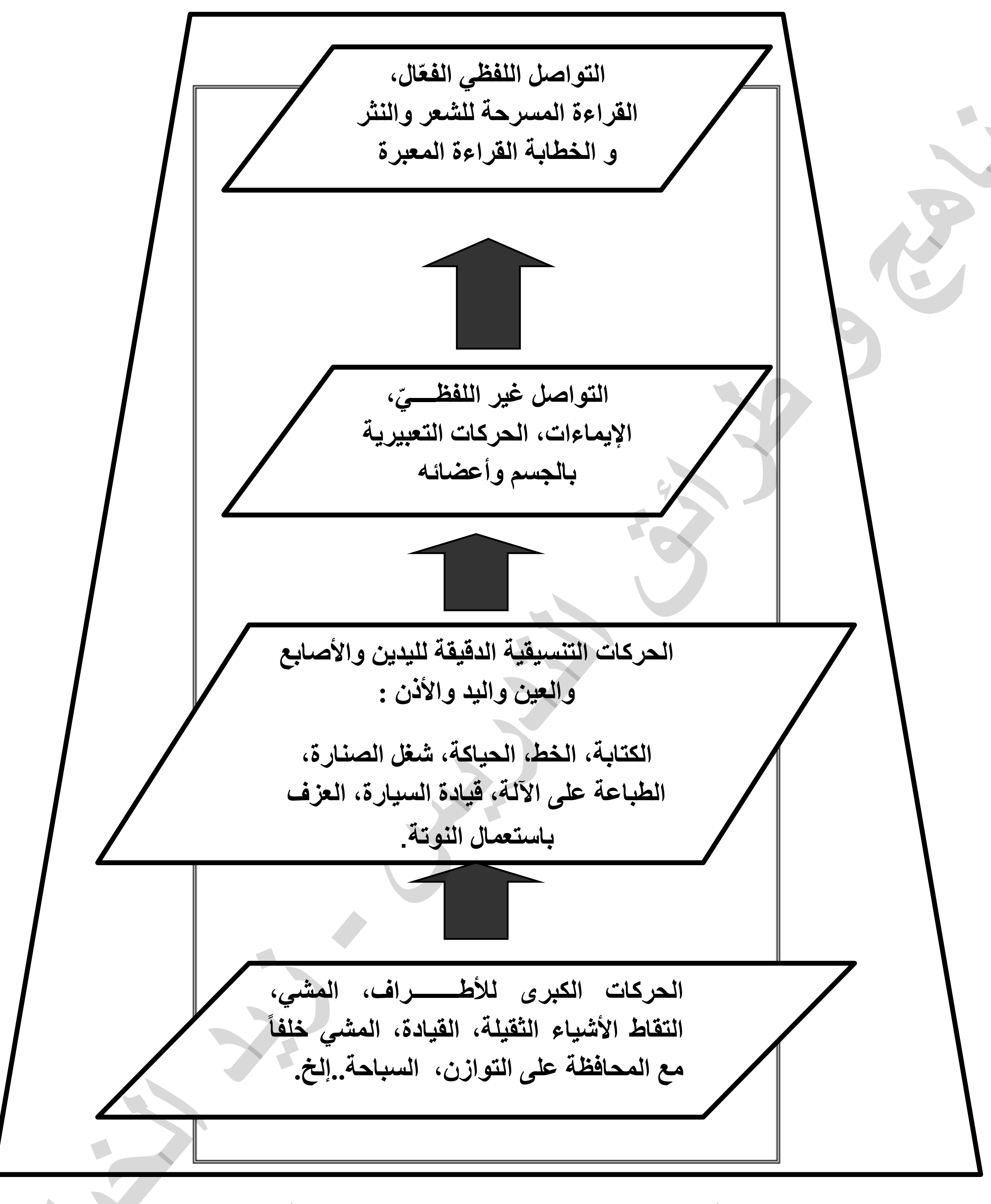
ومن أمثلة هذا المستوى من الأهداف السلوكية :

- يقرأ فقرات محددة من الدرس قراءة معبرة.

- يلقي القصيدة بصورة تثير المشاعر.

- يمثل دور الراعي مقلداً عباراته ولهجته.

- يقلد أصوات الحيوانات.



(النسق الهرمي لبناء المهارات النفسحركية)

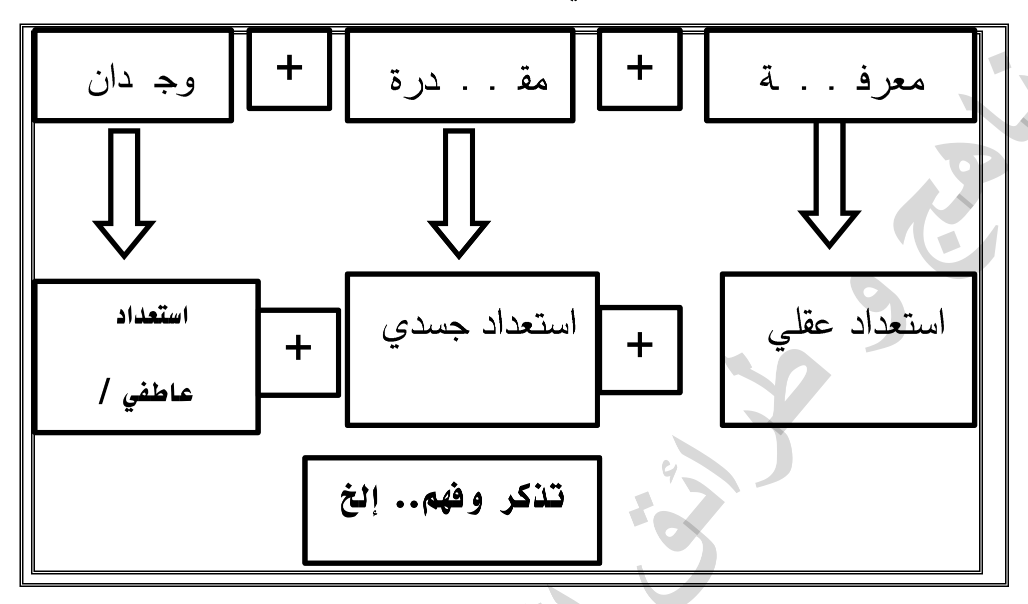
ويمر بناء الأداء المهاري (النفسحركي) بمراحل أهمها ما يلي :

1. الإدراك	ويعني فهم المواقف والعلاقات التي تؤدي إلى القيام بالحركة أو العمل.
2. التهيؤ	ويشير إلى استعداد المتعلم للقيام بالأداء من نواحي العقل والجسد والوجدان.
3. الاستجابة	وتعني المبادرة لأداء الحركة أو العمل بعد إدراكها والتهيؤ لها.
4. الممارسة والتعود	أي ممارسة العمل والتعود عليه بعد أن تم تعلمه، حتى يصبح أداؤه سهلاً يسيرا.
5. الأداء المتقن	ويشير إلى أداء الأعمال المعقدة وأداء ما يشابهها أو يختلف عنها نوعا بدرجة عالية من السرعة والإتقان وبأقل الوقت والجهد والكلفة.

+ **تناسق عضلي وعصبي** + **ميل ورغبة**

ويجرى قياس أو تقويم أي من الأهداف الأدائية النفسحركية عن طريق ملاحظة الأداء، ويركز على الدقة والسرعة والإتقان والقوة والكمال في طريقة الأداء ومستواه.

مكونات العمل المهاري (النفسحركي) :



وأعلى درجات الكمال في العمل المهاري (النفسحركي) ما تحقق فيه : الإتقان والنوعية العالية، والسرعة بأقل جهد، وأقل وقت ممكن وأقل تكلفة. (بلوم، 1956)، (الزغول،2001).

- الأهداف السلوكية توصف استراتيجية تدريسية قبلية :-

أن الأهداف السلوكية من الاستراتيجيات القبلية التي حظيت باهتمام التربويين والباحثين لما لها من دور فعال في العملية التعليمية، إذ أنها سلوك إيجابي يتوقع ان يكتسبه الطالب نتيجة تفاعله مع موقف تعليمي وتأثر بعناصره.

وتحديد الأهداف السلوكية واجب تربوي، إذ انه يساعد في اختيار الوسائل المناسبة لتحقيقه، وفي ضوئها يمكن مدى النجاح الذي تحققه العملية التعليمية، ولذا يجب عند صياغة الأهداف السلوكية دراسة واقع الطلبة ومشكلاتهم واحتياجاتهم وقدراتهم، كما يمكن للطالب المشاركة في تحديد هذه الأهداف او يكون على علم مسبق بها، لمعرفة مدى ملائمتها وصلتها ببيئته وواقعه وحاجاته وقدراته. (عريفج، 1987).

وأن استخدام الأهداف السلوكية كاستراتيجية قبلية للتدريس تساعد الطلبة على برمجة أعمالهم، وكما تبعدهم عن الارتجال في تعاملهم مع المادة الدراسية، ومعرفة ما يترتب عليه أداؤهم في نهاية التعليم، أذ يمكنهم من توجيه همومهم وانتباههم الى مكونات هذا الأداء، إذ يصبحون اكثر قدرة على إنجاز ما يحقق، وأنها توحد جهود المدرس والطالب نحو تحقيق الأهداف المقصودة، وتؤدي الى بعث الرضا في نفوس الطلبة، وتقلل من قلقهم وتوترهم قبل الدرس، لأنهم يعرفون ابتداء أو بشكل محدد الأسس التي سيقومون في ضوئها، فضلا عن ذلك تساعد على فهم الواجبات التعليمية المطلوبة منهم، وتشجعهم على تحقيق الأهداف المنشودة عن طريق العمل والنجاح في تنفيذ الأنشطة التي يكلفون بها. (مرسي، 1982).

المراجع والمصادر

- المصادر العربية :
- المصادر الأجنبية :

المراجع والمصادر

- المصادر العربية :

- القران الكريم :

1. الأبراشي، محمد عطية : روح التربية والتعليم، ط 4، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، 1950.
2. إبراهيم، عبد العليم : الموجه الفني المدرسي للغة العربية دار المعارف بمصر، ط4، 1968.
3. إبراهيم، مجدي، وحسيب الله، محمد : التفاعل الصفي مفهومة وتحليله ومهاراته، القاهرة، عالم الكتب، 2002.
4. أبن منظور، ابي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم : لسان العرب، المجلد الاول، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1956.
5. أبو الكف، علي احمد : الأنشطة الصفية كاستراتيجية تعليمية، مجلة افاق، عدد1، السنة الاولى، 1999.
6. أبو جادو، صالح محمد علي : علم النفس التربوي، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 2000.
7. أبو جلالة، صبحي حمدان : استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت 1999.
8. أبو حديد، محمد فريد : فن التعليم، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1956.
9. أبو حطب، فؤاد و آمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ط 2، 2010.
10. ابو حويج، مروان : المناهج التربوية المعاصرة، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000.

11. أبو حويج، مروان وآخرون : المدخل إلى علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، عمان، دار اليازوري للنشر والتوزيع، 2000.

12. أبو سرحان، عطية عودة : دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية، ط1، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، 2000.

13. أبو شريخ، شاهر ذيب : استراتيجيات التدريس، ط 1، المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأَردن، 2010.

14. أبو لبدة، عبد الله علي وآخرون : المرشد في التدريس، الإمارات العربية المتحدة، دبي، ط1، 1996.

15. أبو لبدة، سبع محمد : مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، عمان، المطابع الأردنية، ط3، 1985.

16. أبو ناهية، صلاح : أسس التعلم ونظرياته، الطبعة الأولى، القاهرة، دار النهضة العربية، 1991.

17. احمد، محمد عبد القادر : طرائق تعليم الادب والنصوص، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1988.

18. الاحمد، ردينة عثمان وحذام عثمان يوسف : طرائق التدريس، منهج، أسلوب، وسيلة، ط1، الأردن، عمان، 2001.

19. آل حسين، زيد عبد المحسن : فن صياغة الأسئلة، أبحاث المناهج وطرق التدريس. سلسلة البحوث التربوية، الجزء الأول، جامعة أم القرى، 1996.

20. آل ياسين، محمد الحسين : مبادئ في طرق التدريس العامة، ط1، دار القلم، مكتبة النهضة، 1974.

21. امبو سعيدي، عبد بن خميس والبلوشي، سليمان بن محمد : طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، 2009.

22. امطانيوس، ميخائيل : القياس والتقويم في التربية الحديثة، دمشق، سوريا، منشورات جامعة دمشق، 1989.

23. البجة، عبد الفتاح حسن : اصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1999.

24. بحري، منى وعايف حبيب : المنهج والكتاب المدرسي، كتاب مقرر للصفوف الثالثة بكليات التربية في جامعات القطر، جامعة بغداد، 1985.

25. بدوي، رمضان مسعد : المنهج وطرق التدريس، ط1، عمان، دار الفكر 2011.

26. البزاز، حكمت عبد الله : أحاديث في التربية والتعليم السلسة التربوية، ط2، دار الكتب والوثائق، بغداد، العراق، 2001.

27. بقعي، نافر أحمد : التربية العملية الفاعلة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.

28. بل، فريدريك : طرق تدريس الرياضيات، الدَّار العربيَّة للنَّشر والتَّوزيع، الطبعة الأولى، 1986.

29. بلوم : علم تصنيف الأهداف التعليمية، تصنيف الأهداف التربوية، دار نشر سوزان فأوي، 1956.

30. تايلور، رالف / ترجمة أحمد خيري كاظم : أساسيات المناهج دار النهضة، 1982.

31. التميمي، عواد جاسم محمد : المنهج وتحليل الكتاب، العراق، بغداد، 2009.

32. جابر عبد الحميد جابر، فوزي زاهر، سليمان الخضري : مهارات التدريس، القاهرة، دار النهضة العربية، 1985.

33. جامل، عبد الرحمن عبد السلام : طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2000.

34. جبرائيل، بشارة : المنهج التعليمي – بيروت، دار الرائد العربي، 1983.

35. جرونلند، نورمان : الأهداف التعليمية تحديدها السلوكي وتطبيقاته، ترجمة أحمد خيري كاظم، دار النهضة العربية، القاهرة، 1984.

36. الحريري، حسن وآخرون : التربية وطرق التدريس، ط2، مكتبة الانجلو مصرية، مطبعة العلوم، 1955.

37. الحصري، علي منير، يوسف العنزي : طرق التدريس العامة، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 2002.

38. الحوامدة، محمد فواد، زيد سلمان العدوان : تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، اربد، 2008.

39. حمدان، محمد زياد : تطوير المنهج مع استراتيجيات تدريسه دار التربية الحديثة للنشر، عمان، الاردن، ط 1. 1985.

40. حمدان، محمد زياد : طرق مسائلة للتدريس الحديث، الحوار والأسئلة الأردن، عمان، دار التربية الحديثة، 1985.

41. حميدة، فاطمة ابراهيم : الأهداف التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية، ط1، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1987.

42. حلمي، شكري، عباس : الأهداف ومستقبل التربية، ط1، القاهرة، دار التأليف، 1985.

43. الخطاب، محمد : انخفاض الدافعية، برامج تعديل السلوك، وزارة التربية والتعليم، مديرية الصحة النفسية، قسم الإرشاد التربوي، 1988.

44. خطابيه، عبد الله محمد : تعليم العلوم للجميع، ط 2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2005.

45. خليل، عباد بباوي : تدريس العلوم بمدارس المرحلة الثانوية العامة، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1969.

46. الخولي، محمد علي : أساليب التدريس اللغة العربية، الاردن، دار الفلاح للنشر والتوزيع الطبعة الثالثة، 1986.

47. دروزة، أفنان نظير: النظرية في التدريس وترجمتها علمياً، دار الشروق، عمان، الأردن، 2007.

48. الدمرداش، سرحان : بعض الاتجاهات العالمية الحديثة في التقويم، مطبوعة وزارة التربية، الكويت، 1974.

49. دنديس، علاء الدين تيسير: دليل المعلمين الجدد، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.

50. الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم الوائلي : اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن، عمان، 2003.

51. راجح، أحمد عزت : أصول علم النفس ط 4، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، مصر، 1968.

52. راينستون، ج وابن، وآخرون : التقويم في التربية الحديثة، ترجمة محمد عاشور، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1965.

53. رضوان، أبو الفتوح وآخرون : الكتاب المدرسي وفلسفته، تاريخه أسسه، تقويمه، استخدامه، المكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1962.

54. ريان، محمد هاشم : دليل المعلم في التعليم والتعلم المهام والمسؤوليات، القدس، دار اليقين، 2003.

55. رمضان، محمد رفعت وآخرون : أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1984.

56. روزنتال، وآخر، ترجمة، سمير كرم : الموسوعة الفلسفية، ط5، دار الطليعة / بيروت، 1985.

57. الزبيدي، محمد مرتضى : تاج العروس، تحقيق علي هلالي، ج2، مطبعة حكومية، الكويت، 1962.

58. الزغلول، عماد، 2001 : مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الأولى.

59. زيتون، كمال عبد الحميد : التدريس نماذجه ومهارته، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2000.

60. زيتون، حسن حسين : تصميم التدريس، رؤية منظوميه، عالم الكتب، ج1، 2001.

61. سركز، العجيلي وخليل، ناجي : نظريات التعلم، الطبعة الأولى بنغازي، ليبيا، جامعة قاريونس، 1993.

62. سعد، عبد الوهاب نادر وآخرون : طرائق تدريس العلوم لمعاهد المعلمين، ط5، بغداد، مديرية مطبعة وزارة التربية، 1983.

63. السكران، محمد : أساليب تدريس الاجتماعيات، دار الشروق، الأردن، عمان، ط1، 2002

64. سمك، محمد صالح : فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وعناصرها العملية، مكتبة الانجلو المصرية، المطبعة الفنية الحديثة، القاهرة، 1975.

65. سند، روبرت : الاستجواب الإبداعي وأساليب الإصغاء التحسس، ترجمة رؤوف عبد الرزاق العاني، ط2، الموصل، مطابع جامعة الموصل، 1985.

66. السيد، جيهان كمال محمد، وعبد الحميد صبري عبد الحميد : استراتيجيات حديثة لتدريس الدراسات الاجتماعية داخل الصف الدراسي، ط1، دار الكتاب للنشر، عمان، الأردن، 2007

67. شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد : استراتيجية التدريس المتقدمة، واستراتيجية التعلم، وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2011.

68. الشبلي إبراهيم مهدي : المناهج بناؤها تنفيذها تقويمها تطويرها باستخدام النماذج، ط2، دار الأمل للنشر والتوزيع الأردن، 2000.

69. شحاتة، حسن : تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط4، الدار المصرية اللبنانية، 2000.

70. الشرقاوي، أنور : التعلم – نظريات وتطبيقات، الطبعة الرابعة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1991.

71. الشعوان، عبد الرحمن محمد، وسليمان بن محمد : أهداف تدريس العلوم في المدارس الأساسية بالمملكة العربية السعودية، مركز البحوث، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1990.

72. الشنطي، محمد صالح : فن التحرير العربي ضوابطه وأنماطه، حائل، السعودية، دار الأندلس للنشر، 2001.

73. الصفار، عبد الحميد محمد سليمان : أصول تدريس الرياضيات المدرسية، مطبعة العاني، بغداد، 1987.

74. الطناوي، عفت مصطفى : التدريس الفعال، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.

75. الطيطي، عبد الجواد فائق : تقنيات التعليم بين النظرية والتطبيق، عمان، جمعية عمال المطابع التعاونية، 1992.

76. عامر، محمود علي : استراتيجية السؤال في تدريس الاجتماعيات، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مجلة الجمعية المصرية للمنهاج وطرق التدريس، 1991.

77. العاني، رؤوف عبد الرزاق : اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، ط1، مطبعة جامعة بغداد، 1976.

78. عبد الباري، حسن عصر : مهارات تدريس النحوي العربي - النظرية والتطبيق – مصر، مركز الاسكندرية للكاتب، 2005.

79. عبيدات، سليمان احمد : أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العلمية، ط2، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، 1989.

80. العتيبي، نايف : مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الأولى، 2008.

81. عريفج، سامي، خالد حسين مصلح : في القياس والتقويم، عمان ط3، 1987.

82. العسكري، كفاح صالح، وأخرون : نظريات وتطبيقاتها التربوية، ط 1، 2012.

83. العقيل، إبراهيم : مهارات الأسئلة الصفية والاختبارات التحصيلية، الرياض، دار الوراق، 2003.

84. عطاالله، ميشيل كامل : طرق واساليب تدريس العلوم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 9، 2010.

85. عطوان، أسعد حسين، أبو شعبان شيماء صبحي : القياس والتقويم التربوي، دار الكتب العالمية، لبنان، بيروت، 2019.

86. عطية، محسن علي : الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

87. علاّم، صلاح الدين : القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط2، دار المسيرة، عمان، 2009.

88. عميرة، ابراهيم بسيوني : المنهج وعناصره، القاهرة، دار المعارف، 1991.

89. عودة، احمد سليمان : أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية، مكتبة التربية، جامعة اليرموك، 1993.

90. الفتلاوي، سهلية محسن كاظم : كفايات تدريس المواد الاجتماعية، **دار** الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2004.

91. فطيم، لطفي محمد، الجمال، أبو العزايم عبد المنعم : نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها، ط1، مطبعة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1988.

92. قاسم، جمال : علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2000.

93. قطامي، يوسف ونايفة قطامي : تصميم التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1998.

94. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة : نماذج التدريس الصفي، الطبعة الثانية، عمان، دار الشروق، 1998.

95. قطامي، يوسف ونايفة قطامي : سيكولوجية التعلم الصفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2000.

96. الكبيسي، عبد الواحد حميد : طرق تدريس الرياضيات، أساليبه (أمثلة ومناقشات)، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2008.

97. الكناني، ممدوح، الكندري، أحمد : سيكولوجية التعليم وأنماط التعلم وتطبيقاتها النفسية والتربوية، مكتبة الفلاح، 1992.

98. لافي، سعيد عبدالله : التكامل بين التقنية واللغة، دار النهضة العربية، القاهرة، 2006.

99. اللقاني، احمد حسين. وبرنس احمد رضوان : تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، عالم الكتب، ط1، 1982.

100. محمد، جاسم محمد : نظريات التعلم • عمان، الاردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2004.

101. محمد، داود ماهر ومجيد مهدي محمد : أساسيات في طرائق التدريس العامة، جامعة الموصل، كلية التربية، 1991.

102. محمد، عبدالله، وسامي سلامة : رؤية معاصرة في استراتيجيات التفكير الميتامعرفية : نماذج وتطبيقات في التدريس، المنهل للنشر والتوزيع، دار الكتاب الثقافي، 2019.

103. مرعي، توفيق احمد وآخرون : التربية العملية، المرحلة الثانية، سلطنة عمان، ط1، 1985.

104. مرعي، توفيق احمد، ومحمد محمود : المناهج الحديثة مناهجها وعناصرها وأسسها وعلميتها، ط10، دار المسيرة للنشر عمان، الأردن، 2001.

105. مرعي، توفيق احمد، محمد ومحمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2002.

106. مرسي، محمد منير : فلسفة التربية واتجاهاتها ومدارسها، القاهرة عالم الكتب، 1982.

107. ملحم، سامي : سيكولوجية التعلم والتعليم - الأسس النظرية والتطبيقية، الطبعة الأولى. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2001.

108. الموسوي، عبد الله حسن : أسس التدريس الناجح، مطبعة وزارة التربية، بغداد، 1994.

109. ميجر، روبرت، ف : الأهداف التربوية، ترجمة جابر عبد الحميد وسعد عبد الوهاب نادر، مطبعة العاني، ط1، بغداد، 1967.

110. نبهان، يحيى محمد : مهارة التدريس، دار اليازوري للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2008.

111. نشواتي، عبد المجيد : علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، 1996.

112. ولنكثن، جارلس بورلي وجين ولنكثن : تربية العقل الناقد، ترجمة طه الحاج الياس، المكتبة الأهلية، بغداد، 1965.

- المصادر الأجنبية :

113. Ausubel, et al. ; Educational Psychology, Holt Rinehart and Winston , New York , 1978.

114. Ausubel, David. P. Educational : psychology : Acognitive View. New York Holt, Rinenart And Winston, Inc.1968.

115. Anderson , L. W , & Krathwohl, D. A taxonomy for learning, teaching , and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Aabpsychology.com , 2001.

116. Armstrong, P. Bloom's Taxonomy. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved , 2010.

117. Barnett's, J.: Learning Theories http; http:// www.publish.edu.uwo.ca / john, barnett /faculty /images ،2008 118.Brown, G, Micro teaching a programmed of teaching Skills, London, Methuen, 1975.

119. Bloom, B, S, and Associates, taxonomy of educational Objectives, Hand book 1 : Cognitive Domian, David Mckay co, N. Y, 1974.

120. Clark, D. Bloom's taxonomy of learning domains: The three types of learning. Big Dog & Little Dog's Performance Juxtaposition, 2010

121. Davies, lvork, objectives in curriculum design, London, McGraw – Hill book co, 1976.

122. Good, C.V. "Dictionary of education" 3rd ed, New York. Megrsw –Hill, 1973.

123. Joyce, B, Selecting Learning Experiences, Linking theory -

i. And practice , Washington, D, C,ASCD, 1978.

124. Hartley , James, and Davies. L.K. pre – instructional Strategies: the Role of pre – test, Behavioral Objectives, over – views and advance Organizers, Review of educational Research 1976.

125. Hartley , James, "The effect of pre – testing on post – test Performance Instructional science, 1973 .

126. Lee, yoo. Copying and summarizing possible tools to develop English reading and writing for university students of different proficiency level in korea, Korea university , 2010

127. Lewis, B. David Ausubel's" Advance Organizer"Available; 2008.

128. Mager, R, B. “preparing instructional objectives, pale-Alto Belmont, Fearon pub, 1962.

129. Oliver, A, Curriculm Improvement, New York, Harper and Row, 1977.

130. Proger, B,B. Taylor. “Conceptual pre – structuring for Detailed Verbal passages” Journal of Educational research Vol. 64, No. 1, 1970.

131. Sistrunk , Waiter and Maxon, Robert A Practical. Approach to Secondary Social Studies W. m. c Brown. Dubuque lowa , 1992.

132. Sund, Robert, “Behavioral objectives and educational Measures, Seience and Mathematics. Ohio, Meril1, 1992.

133. Swales, John, M, Feak. Christine, B, aeademic writing for Graduate students, essential tasks and skills, The University of Michigan presses , 1994.

134. Rinehart, Steven, D, Thomas, Karem, F, Summarization Ability and text recall by Novice studies Reading Research and instruction, 32 (4) , 1993

135. Learning Theories http; http://www.publish.edu.uwo.ca / john. Barnett / faculty /images , 2008.

136.Webster’s, “Third new international Dictionary of English Language” Chicago, G,G, Merriam, Co, Vol. 1, No.(3) 1971.

137. Wright, J , Intervention idea for study skills organization, www.jimwrightonline.com , 2008.



المؤلف في سطور :

الاستاذ الدكتور

أكرم ياسين محمد الالوسي

*** المؤهلات العلمية :**

- بكالوريوس كلية التربية الانسانية - جامعة الانبار.

- ماجستير علوم تربوية ونفسية كلية التربية ابن رشد - جامعة بغداد.

- دكتوراه علوم تربوية ونفسية كلية التربية ابن رشد - جامعة بغداد.

* نشر عدد من البحوث العلمية في مجلات علمية رصينة.

* له كتب مؤلفة أو المترجمة / ومنها كتابه المشهور - التدريس (مفاهيم.. أسس.. نظريات.. نماذج.. طرائق.. التخطيط)، عام 2021.

*** الاسهامات العلمية في عدد من اللجان كعضو ومنها :-**

- اللجنة العلمية من عام 2011 - 2015.
- اللجنة الامتحانية في القسم من عام 2010 - 2014.
- لجنة الدراسات العليا (مقرر) من عام 2010 – 2016.
- لجنة الحلقة الدراسية (السمنار) في الدراسات العليا من 2010 – 2015.
- اللجنة الارشادية في الكلية من 2016 – 2024.
- لجنة الترقيات العلمية 2016 – 2021.

- رئيس لجنة الترقيات العلمية في الكلية للعام 2022 – 2023.
- عضو لجنة تطوير مناهج طرائق التدريس في كليات التربية الاساسية في الجامعات العراقية بموجب الامر الوزاري ذي العدد 4159 في 24 / 5 / 2023.

* اشترك في دورة تدريبية في جمهورية لبنان (بيروت) 2018 تخص (التعليم التمازج).

* اشترك بعدد من المؤتمرات والندوات العلمية العراقية والعربية ومنها، المؤتمر العلمي الأول لكليات العلوم الإنسانية في جامعة الانبار عام 2011، والمؤتمر العلمي الدولي الأول الصلات الحضارية بين آسيا وأفريقيا : ماضيها وحاضرها ومستقبلها في جامعة قناة السويس - معهد الدراسات الافرو الاسيوية للدراسات العليا – جمهورية مصر العربية عام 2019، للمؤتمر العلمي السادس للعلوم الاسلامية والتربوية والنفسية وعلوم الصرفة وتكنولوجيا العلم في جامعة قم – جمهورية ايران لعام 2022.

* حصل على عدد كبير من كتب الشكر والتقدير والجوائز وشهادات التقدير ومنها، معالي وزير التربية ومعالي وزير التعليم العالي والبحث العلمي ورئيس الجامعة، ومنح عدد من القدم الوظيفي.

* حالياً تدريسي على ملاك كلية التربية الاساسية / جامعة الانبار.



استراتيجيا

تليجرام

هنا

سور الأزبكية



المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيكاني

ان العصر الحالي الذي نعيشه يتسم بالعديد من التغيرات السريعة والمتلاحقة والتي من سماتها الثورة المعلوماتية، وسهولة الوصول إليها وانتقالها وتضاعفها، وكان من نتاجها كم هائل من المعلومات ومصادر التعلم المتعددة، والوسائط والمستحدثات التكنولوجية التي غيرت كثير في أساليب التعليم والتعلم، وانتقل محور الاهتمام في العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم، والتركيز على النمو المتكامل والشامل للمتعلم أمراً أساسياً، كما فرضت التغيرات المتسارعة والانفجار المعرفي المستمر على التربويين، أن يتعاملوا مع التعليم كعملية ليست لها حدود زمنية أو مكانية، وأن تستمر مع الفرد لتسهل له التكيف مع هذه المستجدات والمستحدثات.







daramjadbooks amjadbooksdp daramjadbooks
ibsarBraillejo ibsarbraillejordan@gmail.com
dar.amjad2014dp@yahoo.com daramjadbooks@gmail.com

للتواصل و الاستفسار: +962796914632 +962799291702 +962796803670